



CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Renata Machado

ISBN: 978-65-5222-067-7





Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Renata Machado
Organização





Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

I37 Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade/
Organizadores, Paula Almeida de Castro, Renata
Machado. – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

787 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.000

ISBN 978-65-5222-067-7

1. Educação Inclusiva. 2. Direitos Humanos. 3. Diversida-
de. 4. Cidadania. 5. Práticas educacionais. I. Título. II. Castro,
Paula Almeida de. III. Machado, Renata.

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMISSÃO CIENTÍFICA

ALESSANDRA RIBEIRO BAPTISTA
AMILTON DE LIMA BARBOSA
ANA MARIA SOTERO PEREIRA
BRUNA CARVALHO
DÉBORA RAFAELA NUNES
ELIZA MARCIA OLIVEIRA LIPPE
GABRIEL CARNEIRO
IARA MARAVALHA FREIRE
JANETE ANÍBAL DE OLIVEIRA
JONATAN FERNANDO DA SILVA REIS
JULIANE FERREIRA VIEIRA
MONIQUE DE FIGUEIREDO PAGELS
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
NIKOLAS BIGLER DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RENATA MACHADO
ROSANGELA COSTA SOARES CABRAL
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA



PREFÁCIO

É com inegável relevância e acentuado rigor científico que introduzimos esta coletânea de estudos. Este e-book representa uma significativa contribuição ao debate contemporâneo em Educação, ancorando-se na reflexão proposta pelo **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, cuja temática central – “Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos” – ressoa profundamente no campo da Educação Especial.

A Educação Especial, segmento crucial e, historicamente, posicionado nas “margens” do sistema educacional, é aqui revisitada. Essa condição periférica emerge não por carência intrínseca, mas pela persistente insuficiência de recursos, pela formação docente, muitas vezes, inadequada, pela resistência institucional arraigada e, em última instância, pelo silêncio estrutural diante da diferença. Fazer educação a partir das margens, nesse contexto, transcende o convite; estabelece-se como um imperativo ético e uma exigência política.

A metáfora das “margens” transcende a mera localização física ou social; ela se estabelece como um potente conceito epistemológico para a Educação Especial. As margens representam os espaços de fissura onde a norma hegemônica é questionada e onde a diversidade – seja ela funcional, sensorial, intelectual ou comportamental – exige o redimensionamento dos paradigmas pedagógicos. A inclusão plena, nesse sentido, não pode ser compreendida como um processo de *assimilação* dos sujeitos marginalizados ao centro normativo. Pelo contrário, ela exige a desconstrução radical desse centro, visando a edificação de um sistema educacional inerentemente plural e equitativo.

Essas margens são, paradoxalmente, territórios de resistência, inovação e profunda humanidade. É desse lugar periférico que se manifesta a crítica mais contundente ao modelo educacional tradicional, que privi-



legia a homogeneidade e segrega o que é diverso. A Educação Especial, ao focar nas singularidades e nas necessidades educacionais específicas, assume a responsabilidade de ser a vanguarda desse movimento de ruptura. Ao buscar a equidade e o rompimento com o padrão, ela nos convoca a uma profunda meta-reflexão sobre os pilares da práxis educativa: O que é conhecimento? Para quem a escola está sendo construída? E, fundamentalmente, quais compromissos formativos são essenciais para construir uma sociedade que se reconhece e se fortalece na diversidade?

Este e-book funciona como um farol que ilumina as práticas, as pesquisas e as reflexões que buscam ativamente deslocar as questões da Educação Especial do limbo para o centro do debate pedagógico e político. As narrativas e as análises aqui reunidas não se limitam ao diagnóstico dos problemas; elas propõem compromissos formativos concretos e acionáveis, convocando-nos à ação. Dentre esses compromissos, destacam-se a necessidade de aprofundar a formação docente, que, para além das técnicas, deve cultivar a sensibilidade e a ética da diferença para planejar currículos verdadeiramente acessíveis e flexíveis; o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecendo-o como um pilar fundamental da inclusão, e não um mero apêndice; o fomento à colaboração, estimulando a parceria efetiva entre escola, família e sociedade; e a valorização das vozes da experiência, promovendo a escuta ativa aos estudantes, famílias e profissionais que vivenciam a inclusão em seu cotidiano.

Que este e-book se materialize como um instrumento de transformação e engajamento. Que ele não apenas informe o leitor, mas o mobilize a assumir seu papel na construção de uma educação em que a exclusão não seja uma variável de controle, mas um obstáculo superado. A verdadeira inclusão, conforme defendido nestas páginas, acontece quando as margens se tornam o ponto de partida para a construção de um novo centro educacional e social.

Encerramos esta introdução com a visão do pensador que nos inspira a nunca cessar a luta pela emancipação, reforçando que a transforma-



ção é fruto de uma pedagogia consciente e engajada: “A esperança é um imperativo existencial e histórico. Sem ela, a luta se faz impossível. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 1996, p. 42)

Desejamos a todos (as) uma profícua leitura e um trabalho academicamente rigoroso e humanamente transformador.

Renata Lopes Machado Romanholi



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.001

**AS CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO
DE ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 15**

Elisângela de Carvalho Franco

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.002

**O ENSINO E APRENDIZADO DA LIBRAS E DA LÍNGUA
PORTUGUESA DA SURDA PAULA PFEIFER NO SEU LIVRO: “AS
CRÔNICAS DA SURDEZ”..... 38**

Paulo Eleyzon Ferreira de Santana

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.003

**PROTAGONISMO EM AÇÃO: JÚRI SIMULADO COMO
METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO CIDADÃ..... 57**

Dandara Rêgo Muniz da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.004

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A
TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL DE ISTVÁN MÉSZÁROS..... 80**

Mayara Teixeira Sena

Elber Pereira Ferreira

Suelem Pessoa Figueiredo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.005

**O DESPREPARO DA FORMAÇÃO CLÍNICA: REFLEXÕES
INTERSECCIONAIS E ANTICAPACITISTAS..... 102**

Viviane Espírito Santo dos Santos

Marwyn Soares de Souza



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.006

**LEITURA E ESCRITA COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO: RELATO
DE PROJETO DIDÁTICO MULTIDISCIPLINAR..... 115**

Nathalie Sena da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.007

**MATRICIAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES
PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA DA UNIDADE
ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UFCG 134**

Tania Lucia de Araujo Queiroz

Taíssa Santos de Lima

Glacy Jane de Negreiros Fernandes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.008

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A ATUAÇÃO DA
PSICOLOGIA EM CONTEXTO ESCOLAR 153**

José Tadeu Acuna

Cássia Alves Nenê

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.009

**AS CARÊNCIAS FORMATIVAS DO DOCENTE DE QUÍMICA NO
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 174**

Taís Cristina de Lima Guimarães

Marta Eloísa Medeiros

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.010

**NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DO SARESP: UM
OLHAR PARA A INCLUSÃO E OS DIREITOS HUMANOS..... 196**

Daniele Lozano

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.011

**A CULTURA DE PAZ COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA A
PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR..... 211**

Suzeanny Magna da Silva Pereira



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.012

**DOS DESAFIOS DO ESTUDANTE AUTISTA E COM ALTAS
HABILIDADES NA EDUCAÇÃO 224**

Tatiana Pereira Veiga Zahal

Cássia Cortines Peixoto

Danielle de Moraes Góis Diniz

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.013

**EDUCAR E EMPREGAR: AS POLÍTICAS DE COTAS NA LEI Nº
9.662/2022 E NO DECRETO Nº 11.430/2023 DESTINADAS ÀS
MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA 237**

Camila Ribeiro Teodoro

Shirlena Campos de Souza Amaral

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.014

**A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NO BRASIL E AS INTERFACES COM
OS DIREITOS HUMANOS 259**

Antônio Valmor de Campos

EJane Acordi de Campos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.015

**ENTRAVES ENCONTRADOS NA PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 286**

Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.016

**O VERBO-VISUAL NA MÍDIA DO BOLSA FAMÍLIA COMO
CONSTRUÇÃO MULTIMODAL DE INCLUSÃO 307**

Rafael José de Melo

Felipe Vieira Rosendo

Jaqueline de Farias Dias



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.017

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA 327**

Eloíza Helena Gonçalves Maia

Raquel Quirino

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.018

**TERRITÓRIOS EDUCATIVOS JUVENIS: INCLUSÃO E DIVERSIDADE
EM AMBIENTES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA 353**

Thiago Eduardo Freitas Bicalho

Raquel Quirino

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.019

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (PCDS): DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NO PROCESSO EDUCACIONAL 379**

Zildelene Mariano Cardoso Silva

João Paulo Silva do Nascimento

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.020

**INTERVENÇÕES EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA
(ABA) PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ADOLESCENTE COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DE CASO 398**

Andréa Carla Bastos Pereira

Joice Fernanda Pinheiro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.021

**IMPACTOS DO DISCURSO MEDICALIZANTE NA INCLUSÃO
ESCOLAR A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA 417**

Emanuelly Peplinski

Eliana Joseia dos Santos Sutil

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.022

DANÇA NA ESCOLA: UMA “IMAGEM MERAMENTE ILUSTRATIVA”?.....437

Amanda da Silva Pinto



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.023

**O RECONHECIMENTO DA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL
ATRAVÉS DOS MAPAS TÁTEIS 456**

Cristiane Barbosa da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.024

**EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E PSICOLOGIA: RELATO DE
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE PRÁTICAS ANTI RACISTAS NAS
ESCOLAS 477**

Francisca Bruna Pereira Farias

Maria Gildevania Paiva de Oliveira

Vanessa Cunha Santiago

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.025

**NARRATIVAS ESCRITAS EM LIVROS POR AUTORES AUTISTAS:
POR QUE É PRECISO FALAR SOBRE MASCARAMENTO? 499**

Tatiana Apolinário Camurça

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.026

**SABERES EM MOVIMENTO: A CIRCULAÇÃO CIENTÍFICA COMO
CAMINHO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E A
MOBILIDADE SOCIAL 524**

Renata Herta Weiss

Juliana Lira de Andrade

Inês Barbosa de Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.027

**REFLEXÕES JURÍDICAS SOBRE O USO DO CELULAR EM SALA DE
AULA: ALIADO OU VILÃO? 544**

Mickael Ferreira Alves

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.028

**DA FOTOGRAFIA SENSORIAL À FOTOGRAFIA TÁTIL: UM
PROCESSO INCLUSIVO COM A FOTOGRAFIA DE MARTA COUTINHO .. 563**

Cristianne Melo



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.029

**TESSITURAS RECÔNCAVAS E INCLUSÕES RECONVEXAS:
REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA.....588**

Irenilson de Jesus Barbosa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.030

**COMO AS CRIANÇAS PERCEBEM A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E
MORALIDADE? 613**

Deborah Bem

Rita Melissa Lepre

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.031

**NEUROPSICOPEDAGOGIA E LUDICIDADE NA REABILITAÇÃO
COGNITIVA DE IDOSOS.....629**

Zélia Maria Melo de Lima Santos

Lucas Alves do Espírito Santo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.032

**A INCORPORAÇÃO DOS SABERES AFRO-BRASILEIROS
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.....642**

Nathaly Maria dos Santos

José Dilson Beserra Cavalcanti

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.033

**TARRAFEANDO IDEIAS E PENSARES SOBRE A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA DO AMAZONAS.....657**

Jaqueline Pereira dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.034

**O PAPEL ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO
DA ECONOMIA CRIATIVA EM MATO GROSSO DO SUL.....682**

Cristiane Benevides Pinto Komiyama Ferreira

Rosemary Matias

Higo José Dalmagro



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.035

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: A INSERÇÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO 700**

Adrina Mendes Barbosa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.036

**ESCOLA, ASPECTOS DISCIPLINARES E CONVIVÊNCIA: A ATUAÇÃO
DA COORDENAÇÃO DE ACOLHIMENTO AO ESTUDANTE DO IFPB
CAMPUS JOÃO PESSOA 710**

Regina Alice Rodrigues Araujo Costa

Patrícia Soares Grimaldi

Gianne Katerrine de Figueiredo Nóbrega

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.037

**A ATUAÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ESCOLA BÁSICA:
UMA PARCERIA NA APRENDIZAGEM E CONSCIENTIZAÇÃO DOS
DIREITOS HUMANOS 728**

Marcio de Oliveira Ramos

Sylvia Pillar O de Tassis Frasson

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.038

**SOBRE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E DIVERSIDADE NO ENSINO
SUPERIOR: PENSAR A PARTIR DA NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA 748**

Fernanda Oliveira Borges

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.039

**A TEOLOGIA EM DIÁLOGO COM A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES ÉTICAS E INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO
HUMANA 767**

Fernanda Gouveia Nóbrega

Maria Eduarda de Oliveira Souto

Mariana Tavares Sales Belisario

Bruno Pontes da Costa



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.001

AS CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elisângela de Carvalho Franco¹

RESUMO

A concepção de educação inclusiva se propõe a uma nova perspectiva de educação, de formação de profissionais e de modos de ensino e de aprendizagem que garantam o direito dos estudantes de aprender com todos. Sob este contexto, o presente artigo visa apresentar as concepções de professoras sobre a escolarização de estudantes surdos na perspectiva pedagógica da educação inclusiva na escola. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza interpretativa e exploratória, tendo como estratégia um estudo de caso, realizado em uma escola da rede estadual de ensino de Rondônia. Os participantes foram seis professoras que atuavam de forma direta ou indireta com estudantes surdos. Os instrumentos utilizados foram questionários, observações e entrevistas realizadas no ambiente escolar com as participantes, sendo os dados submetidos a análise de conteúdo. Assim, os resultados apontam que as professoras apresentam concepções bem distintas. Algumas entendem a educação inclusiva como um direito associado aos estudantes com deficiência. Outras se baseiam no reconhecimento das diferenças. Enquanto

1 Doutora em Ciências da Educação (UNLP-FaHCE/AR). Mestra em Teologia com ênfase em Educação e Religião (EST/RS). Especialista em Metodologia do Ensino Superior em Língua Portuguesa (FIAR/RO), Educação Empreendedora (PUC-Rio) e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (UFMG/MG). Orientadora Educacional no IFRO-Campus Ariquemes. E-mail: elisangela.franco@ifro.edu.br

algumas, parecem valorizar os princípios de homogeneidade escolar. Já outras, estão mais vinculadas à perspectiva da educação inclusiva sustenta neste estudo, já que parte do entendimento de que os e as estudantes devem e podem aprender juntos (as). Além disso, as principais estratégias de comunicação utilizadas na escola com os estudantes surdos, acontecem por meio do uso de gestos e mímicas. E o intérprete de LIBRAS entendem que está na escola para a mediação pedagógica e para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes surdos. Portanto, conclui-se que as concepções das professoras estão muito distantes do que estabelecem as normativas legais e culturais para a perspectiva pedagógica inclusiva na escola. Visto que, se percebe pouco reconhecimento da cultura, da valorização das diferenças e do desenvolvimento da língua de sinais para um entorno bilíngue na escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Concepções, Pessoa surda, Docência.

INTRODUÇÃO

A literatura acadêmica apresenta referências que nos fazem compreender como foi avançando historicamente o processo de inclusão de pessoas surdas ao longo dos anos. Isso tem sido marcado pelos movimentos sociais e pela luta das pessoas surdas na busca de reconhecimento de seus direitos e, principalmente, no reconhecimento como seres humanos. É por meio desses marcos, surgidos com o Modelo Social², que vem se buscando transformar a escola na compreensão da história e da cultura das pessoas surdas, através de práticas inclusivas que valorizem as potencialidades e as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes na promoção de um espaço escolar inclusivo.

Essas mudanças estão relacionadas à nova perspectiva de educação, que visa romper com o modelo tradicional, que segrega e exclui os estudantes que não se ajustam aos padrões estabelecidos pela sociedade – a educação inclusiva. A concepção de educação inclusiva propõe uma abordagem renovada para a educação, a formação de profissionais e os métodos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de garantir o direito dos estudantes de aprender de forma conjunta, promovendo o “aumento da participação e a diminuição da exclusão dos estudantes nas escolas” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 08). Pois esta é uma concepção que viabiliza a participação e a aprendizagem, permitindo que todos os estudantes possam aprender juntos, “independentemente de suas origens, condições pessoais, sociais ou culturais, incluindo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou qualquer deficiência” (GRIMALDI et al., 2015, p. 9).

No entanto, ainda se observa que a inclusão de estudantes com deficiência e/ou surdos nos ambientes escolares, em salas de aula regulares, gera preocupações entre professores e gestores quanto ao atendimento adequado a esses estudantes, especialmente no que se refere à Língua

2 O Modelo Social compreende a deficiência como um direito às pessoas com deficiência e assegura uma nova forma de educação – a inclusiva (ONU, 2006. Palacios, 2008, p. 70).

Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isso se deve ao fato de que alguns profissionais da educação têm uma interpretação divergente das atribuições do(a) intérprete de LIBRAS, conforme estabelecido pela legislação, no contexto da sala de aula e da escola. Além disso, é importante destacar o baixo incentivo à formação continuada para esses profissionais.

O presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada ao longo do ano de 2018 e concluída em 2023, tendo como objeto a análise do conhecimento e do perfil das professoras que atuavam, de forma direta ou indireta, com estudantes surdos em uma escola da rede estadual de ensino de Rondônia. Nesse contexto, a questão que orienta a pesquisa parte da seguinte premissa: como as professoras do ensino fundamental percebem a educação inclusiva na escolarização de estudantes surdos?

O objetivo geral deste estudo é apresentar as concepções de professoras sobre a escolarização de estudantes surdos, sob a perspectiva pedagógica da educação inclusiva na escola. Os objetivos específicos incluem: identificar as concepções sobre educação inclusiva, descrever as formas de interação que ocorrem no ambiente escolar com estudantes surdos e analisar o papel do intérprete educacional na escola.

Assim, o estudo em questão possibilita compreender os pensamentos e ações das professoras no que se refere à sua vivência profissional no campo educativo e como essas se refletem na escolarização de estudantes surdos. Diante dessas considerações, justifica-se a realização do estudo, que visa contribuir com a comunidade acadêmica ao tratar da educação de pessoas surdas no ensino regular, em um contexto repleto de desafios e possibilidades.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro momentos: a apresentação do referencial teórico, a metodologia utilizada, os resultados e a discussão dos dados, e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante a década de 1990, a UNESCO passou a recomendar aos sistemas educativos que abandonassem o foco nos diagnósticos e se concentrassem no desafio da escolarização das crianças com deficiência. Nesse mesmo período, teve início uma nova abordagem educacional, voltada para a formação de profissionais e para novos modos de ensino e aprendizagem, conhecida como educação inclusiva (FRANCO, 2023), que surgiu a partir do reconhecimento em muitos países, de que “os sistemas educativos estavam deixando muitos meninos e meninas fora da escola ou recebendo uma educação mais pobre do que o resto” (AINSCOW et al., 2008, p. 25) das demais pessoas.

Convém mencionar que, historicamente, ao longo das épocas e contextos, as pessoas com deficiência foram frequentemente consideradas como seres não humanos, vidas indignas de serem vividas, sendo muitas vezes vistas como sujeitas a serem “exterminadas ou marginalizadas, pois a sociedade acreditava que não tinham nada a contribuir socialmente” (PALACIOS, 2008, p. 71). Assim, para normalizar as pessoas com deficiência, surgiram diversas terminologias que foram variando ao longo do tempo, classificando as pessoas em diferentes grupos e as compreendendo de maneiras distintas, até a concepção atual de educação que conhecemos. Exemplos disso incluem termos como: “inválidos”, “débil mental”, “incapazes”, “retardado”, “defeituosos”, “anormal”, “especial”, “excepcional”, “pessoa portadora de deficiência”. A maioria dessas expressões foi historicamente carregada de preconceitos, estigmas e estereótipos (SASSAKI, 2014, p. 50).

A partir da nova concepção de educação inclusiva, um novo conceito emergiu com o advento da Declaração de Salamanca (1994) e se consolidou com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(ONU, 2006), que estabelece a forma como as pessoas desejam ser chamadas, definindo-as como:

Pessoas com deficiência – que são aquelas pessoas que tenham deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais a longo prazo que, ao interagir com as diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdades de condições com as demais (ONU, 2006, Punto 1).

Este novo conceito, ressignificado na Convenção, reconhece os direitos das pessoas com deficiência e, principalmente, o reconhecimento delas como seres humanos. Considera-se que “a deficiência é um produto das limitações do entorno e não das incapacidades do sujeito” (PALACIOS, 2008). Ou seja, “não são as limitações individuais as raízes do problema, mas, sim, um mundo construído sem considerar a deficiência” (FRANCO, 2023, p. 77).

Com a Convenção, a educação inclusiva é assegurada como um direito das pessoas com deficiência, garantindo o direito de que estas “não sejam excluídas do sistema geral de educação por motivos de deficiência” (ONU, 2006, Art. 24). A partir disso, mudanças são impulsionadas nos sistemas de ensino para garantir o cumprimento da lei, “descrevendo como formas discriminatórias à educação segregada, a integração e a exclusão escolar” (ONU, 2006).

A educação inclusiva assume que não há dificuldades de aprendizagem que derivam das características dos estudantes, mas que há práticas capacitistas sobre aqueles estudantes com deficiência ou rotulados com NEE pelas instituições educacionais que, a partir desse ato, produzem dificuldades (COBEÑAS et al., 2021, p. 67).

Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva surge como uma perspectiva pedagógica que busca repensar e transformar o sistema educacional, estabelecendo que as crianças com deficiência sejam inseridas nas escolas regulares, uma vez que este grupo foi historicamente um dos mais prejudicados, assim como outros grupos segregados ou excluídos das escolas (FRANCO, 2023, p. 84).

Assim, a perspectiva pedagógica da educação inclusiva propõe identificar e eliminar todas as formas de barreiras, com o objetivo de promover a inclusão de todos os estudantes, por meio da participação de todos “nos currículos, nas culturas e nas comunidades de suas escolas locais [...] para responder à diversidade dos estudantes de sua localidade” (AINSCOW; MILES, 2008, p. 24). Ou seja, os mecanismos de seleção são substituídos por procedimentos de identificação e eliminação dos obstáculos à aprendizagem, a fim de que todos os estudantes possam participar plenamente da escola.

Portanto, a educação inclusiva constitui uma perspectiva pedagógica baseada no Modelo Social da Deficiência e é um direito humano, regulado por tratados internacionais, que comprometem os países a modificar seus sistemas de ensino em prol da inclusão dos grupos historicamente excluídos.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

O conceito de pessoa surda está estabelecido no Decreto n. 5.626/2005 que define:

Pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Parágrafo único. Se considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, medida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Isso significa que a pessoa surda é aquela que possui perda auditiva e utiliza a língua de sinais como principal meio de comunicação e expressão cultural. Já a pessoa com deficiência auditiva é aquela que apresenta perda total ou parcial da audição superior a 41 decibéis, medida por um audiograma, e que se enquadra em uma das quatro frequências de *hertz*.

Dessa forma, entende-se que a pessoa surda pertence a um grupo de indivíduos que possuem características próprias (cultura, língua e uma percepção visual do mundo). É um ser que apresenta uma diferença, a qual é construída de maneira histórica e social, vivenciando conflitos juntamente com seus pares (SKLIAR, 1998). Portanto, é por meio de sua língua própria que o estudante surdo interage mais facilmente com seus pares e com as demais pessoas ouvintes (FRANCO, 2023). Ou seja, utiliza gestos e sinais próprios de sua língua.

Essa língua é conhecida como Língua Brasileira de Sinais, ou comumente chamada de LIBRAS, e se caracteriza como “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas³ do Brasil, em que há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (ALVES et al., 2010, p. 24).

Ou seja, a LIBRAS é uma língua visual-motora utilizada pela comunidade surda para expressar sentimentos, ideias, ações e quaisquer conceitos ou significados, facilitando as interações entre os pares. Ela é reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002, que estabelece a obrigatoriedade da língua de sinais em todo o território nacional, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005.

Sobre as filosofias de ensino para pessoas surdas, alguns estudos (STROBEL, 2015; ALVES et al., 2010; GOLDFELD, 2002; SKLIAR, 1998) abordam o Oralismo (método que sustenta que a maneira mais eficaz de ensinar pessoas surdas é por meio da língua oral); outros discutem a Comunicação Total (método que flexiona o uso da língua oral e gestual). Já os estudos mais recentes apresentam a filosofia Bilíngue (método que utiliza duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária do país, em sua modalidade escrita).

3 Comunidade surda é o conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo lugar, mas que estão vinculados por uma origem, tais como, a cultura surda, utiliza a língua de sinais, têm costumes e interesses similares, histórias e tradições comuns e qualquer outro vínculo compartilhado (STROBEL, 2015, p. 29).

Na perspectiva pedagógica da educação inclusiva, a filosofia de ensino proposta para a escolarização de estudantes surdos é a bilíngue. Isso ocorre porque essa filosofia reconhece os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, permitindo que os estudantes surdos aprendam a ler e a escrever na língua do seu país.

Na filosofia bilíngue, a língua de sinais é considerada a primeira língua da pessoa surda e é através dela que os estudantes surdos aprendem a ler e escrever na língua do seu país, e só depois de dominar a língua de sinais, é que terá acesso à língua oral na modalidade escrita e oral, como forma de respeito à cultura e à identidade da pessoa surda (FRANCO, 2023, p. 109).

A educação bilíngue, no Brasil, é considerada uma modalidade de ensino que deve ser adotada pelas escolas regulares, tornando acessíveis às pessoas surdas duas línguas no espaço escolar: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, na sua modalidade escrita. Em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191, de 3 de agosto, que definiu a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, como:

Uma modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares ou em centros de educação bilíngues de surdos, para estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Nos termos da Lei, a educação bilíngue de surdos é assegurada como uma modalidade educacional independente, com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português escrito como segunda língua, viabilizando o atendimento à comunidade surda e garantindo o respeito ao seu direito de optar por uma educação em sua língua. Essa modalidade deve ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares ou em polos de educação bilíngue de surdos, tanto para pessoas surdas quanto para outras que tenham a surdez associada.

Em resumo, a plena integração dos estudantes surdos na escola regular passa, necessariamente, pela garantia de um ambiente no qual possam expressar-se de maneira satisfatória, mantendo situações agradáveis de comunicação, interação e aprendizagem, sem que haja repressão à sua condição de ser surdo (FRANCO, 2023, p. 112). Para isso, a Lei assegura que diferentes profissionais estejam disponíveis para compor a rede educacional das escolas, como: professor bilíngue, professor ou instrutor de LIBRAS e tradutor e/ou intérprete de LIBRAS, em todas as modalidades de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior.

O tradutor e/ou intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa (TILS), também conhecido como intérprete educacional, tem sua função regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, que estabelece que o profissional deve possuir “formação superior em tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com habilitação em LIBRAS/Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010). Suas atribuições incluem:

Efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdas, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa.

Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais/ língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, art. 6º).

Dessa forma, a participação do intérprete na educação inclusiva ocorre por meio da tradução da LIBRAS, sugestões, exemplos e diversas outras formas de interação que envolvem os estudantes surdos, os professores e os estudantes ouvintes na sala de aula. O intérprete de LIBRAS “trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não apenas interpretando conteúdos, mas, também, envolvendo-se na criação de estratégias para tornar esses conteúdos acessíveis ao estudante, por meio de conversas e trocas de informações” (LACERDA; LODI, 2009, p. 119).

Portanto, na perspectiva inclusiva para estudantes surdos, a filosofia bilíngue proposta destaca a liberdade do estudante de se expressar

em uma ou outra língua, e de participar de um ambiente escolar que “desafie seu pensamento e exerça sua capacidade perceptiva-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, levando em conta o contraditório e ambíguo, as diferenças entre as pessoas” (ALVES et al., 2010, p. 9). Nesse contexto, é fundamental que “o corpo docente, a direção, os coordenadores e outros membros da comunidade escolar compreendam o papel do intérprete de LIBRAS nos processos de aprendizagem das línguas (LIBRAS e língua portuguesa) na escola” (FRANCO, 2023, p. 113).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo, de natureza interpretativa e exploratória, por “trabalhar com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos, etc.” (MINAYO, 2002, p. 22). Dessa forma, possibilita uma aproximação da realidade presente na escola, oferecendo elementos para analisar e interpretar as situações investigadas.

O estudo consiste no conhecimento e no perfil das professoras acerca da escolarização de estudantes surdos na escola. Por isso, adota-se como estratégia o estudo de caso, pois essa técnica “reúne os dados relevantes sobre o objeto de estudo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135). Dessa forma, o universo de pesquisa foi uma escola da rede de ensino estadual de Rondônia, localizada na cidade de Ariquemes. A escola oferece do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo estudantes oriundos das mais diversas classes sociais.

A saber, Rondônia é um estado localizado na região norte do Brasil, composto por 52 cidades, em que faz parte a cidade de Ariquemes, sendo a capital Porto Velho, a mais importante do país. Sobre Ariquemes, a cidade se localiza no interior do estado e recebe este nome em homenagem a tribo indígena chamada *Arikemes*, que eram habitantes nativos da região (FRANCO, 2023).

Na escola, estavam matriculados sete estudantes surdos: cinco com surdez congênita, definida como aquela “adquirida na fase gestacional” (GOLDFELD, 2002); um com surdez adquirida, decorrente de uma doença contraída aos quatro anos de idade; e um estudante parcialmente surdo, que utiliza prótese auditiva em um dos ouvidos. Todos os estudantes faziam uso da Língua Brasileira de Sinais entre os pares, sendo que alguns dominavam a língua melhor do que outros, conforme informações da coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola.

Participaram do estudo seis professoras que atuavam no ensino fundamental, de forma direta ou indireta, com estudantes surdos, sendo estas: três professoras, uma coordenadora pedagógica, uma intérprete de LIBRAS e a diretora da escola. No perfil, todas possuíam formação em diferentes áreas do conhecimento, sendo a maioria em Pedagogia. Todas tinham especialização na área de atuação, principalmente em gestão escolar. Como formação complementar, cinco possuíam formação em LIBRAS, enquanto uma não. Para preservar a privacidade, os nomes das participantes foram codificados como: professora 1, professora 2, e assim por diante, conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A técnica de coleta de dados foi realizada por meio de questionários, observações e entrevistas. O questionário teve como objetivo investigar o conhecimento e a prática pedagógica do corpo docente em relação à escolarização de estudantes surdos, sendo composto por perguntas abertas e fechadas. A observação visou uma aproximação com os sujeitos em campo, com os espaços escolhidos para a observação sendo o pátio escolar, a sala de professores e a sala de recursos, sempre que possível. Os registros foram feitos em diário de campo e ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2018. A entrevista foi semiestruturada, realizada de forma individual com cada professora na escola, utilizando os seguintes recursos: *notebook*, bloco de notas e roteiro de entrevista. As entrevistas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2018, em horários e locais definidos pelas próprias professoras.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995), por possibilitar a interpretação dos enunciados e seus diversos significados. Foram adotadas as três fases do processo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise correspondeu a leitura flutuante, por meio da organização dos materiais (entrevistas e diário de campo), identificação das ideias iniciais, mensagens e termina com a organização das vozes em blocos. A exploração do material ocorre através da leitura exaustiva das linhas, em busca dos núcleos de sentidos, através de palavras e expressões extraídas das entrevistas, para a identificação das categorias. Já o tratamento dos resultados, inferência e interpretação correspondeu à construção das categorias e subcategorias, por meio do conjunto de significados das diversas unidades de análise. Ao final, organizamos recortes de fragmentos de diálogo para ilustrar o texto que são apresentados nos resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em relação à educação inclusiva, os dados apontam quatro tipos de concepções: a inclusão como direito das pessoas, a inclusão como tratamento igualitário, a inclusão como a negação das diferenças e a educação inclusiva como o desenvolvimento pleno da pessoa.

Sobre a concepção de que *a inclusão é o respeito aos direitos das pessoas*, algumas professoras entendem a educação inclusiva como o reconhecimento e respeito a esses direitos, como destaca a professora 1: “A inclusão seria aquela educação em que os direitos das pessoas com deficiência são realmente respeitados”.

Ou seja, para a professora, a educação inclusiva é entendida como aquela em que todas as pessoas com deficiência são tratadas com igual-

dade de direitos, ou seja, em que seus direitos são respeitados por todos. Dessa forma, compreende-se que a professora reconhece a educação inclusiva como um direito fundamental, associando-a à inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

No entanto, observa-se que a perspectiva da educação inclusiva defende a promoção da igualdade, onde todos os estudantes têm o direito de estar juntos, aprender e participar na escola. Portanto, não se trata de algo específico para um determinado grupo, como entendido pela docente, mas, sim, de uma abordagem que contempla todos os estudantes, sem qualquer tipo de discriminação. Como afirma Franco (2023, p. 140), “a perspectiva inclusiva trabalha para a identificação e eliminação das barreiras à participação e aprendizagem de todos os estudantes”.

Sobre a concepção de que *a inclusão é tratar a todos por igual*, algumas professoras entendem que todos os estudantes devem ser tratados igualmente, como afirma a professora 4: “A inclusão é tratar a todos igualmente na escola.” Ou seja, a professora não leva em consideração as características individuais dos estudantes, pois acredita que todos devem ser tratados da mesma forma no ambiente escolar.

Entende-se que essa concepção poderia ser considerada como inclusiva, uma vez que parte do entendimento da igualdade. No entanto, o pensamento subjacente é o de igualdade de condições entre todos, sem distinções no ambiente escolar, o que não garante relações justas, especialmente para os estudantes surdos e com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, é fundamental assegurar os recursos e serviços necessários para atender às potencialidades e necessidades educativas de todos os estudantes, promovendo sua permanência e aprendizagem na escola.

Sobre a concepção de que *a inclusão é mostrar que as diferenças não existem*, destacamos o pensamento da professora 5, que afirma: “A inclusão é mostrar a todos que ninguém é diferente, que a pessoa tem dificuldades, mas é capaz.” Para a professora, as diferenças “não existem”, pois ela acredita que todos os estudantes estão no mesmo nível de igual-

dade, e, portanto, são capazes de superar as barreiras presentes em seu ambiente.

Identifica-se que essa é uma concepção que valoriza os princípios de homogeneidade escolar, ao considerar que as barreiras nos processos de ensino e aprendizagem podem ser superadas pelos estudantes surdos. Trata-se de uma concepção que parte de um modelo de déficit, que nega e não reconhece ou valoriza as diferenças. Dessa forma, os estudantes surdos ficariam privados de seus direitos no que tange ao desenvolvimento da comunicação com seus pares e demais pessoas ouvintes da escola, que utilizam a língua de sinais, além de não promover a convivência na diversidade.

Sobre a concepção de que *a educação inclusiva é o desenvolvimento da pessoa*, destacamos o pensamento da professora 2, que afirma: “A educação inclusiva é o desenvolvimento da pessoa. [...] É poder estar facilitando o desenvolvimento da criança na escola, junto com as demais, para que esta possa aprender”.

Ou seja, para a professora, a educação inclusiva corresponde à ideia de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na escola. No entanto, é importante destacar que a perspectiva da educação inclusiva não se limita ao desenvolvimento da aprendizagem, mas sim à identificação das barreiras que impedem a plena e efetiva participação dos estudantes surdos tanto na sociedade quanto na escola.

Portanto, considera-se que essa concepção está mais alinhada com a perspectiva pedagógica da educação inclusiva deste estudo, uma vez que parte do entendimento de que os estudantes devem e podem aprender juntos.

AS CONCEPÇÕES SOBRE AS FORMAS DE INTERAÇÕES NA ESCOLA

Sobre as interações que ocorrem na escola, foram identificadas duas formas: aquelas com sentido de saudação e aquelas realizadas por meio do uso de gestos e mímicas. Em relação às interações com *sentido de saudação*, destacamos os fragmentos:

Professora 3 – Quando cheguei, os alunos surdos já estavam na escola. Assim, me preocupei em fazer um curso básico de LIBRAS com as intérpretes da escola, para poder pelo menos dar um bom dia.

Professora 5 – Hoje no pátio, só se cumprimentam. Não tenho esse tempo de conversar, porque já não tenho aluno surdo nas aulas que ensino.

Observa-se que essas interações são breves momentos que ocorrem de maneira informal entre os sujeitos. Trata-se de ocasiões em que as professoras demonstram maior proximidade ou gentileza ao interagir com os estudantes surdos. Em outras palavras, configuram-se como uma saudação, do tipo “Oi!”, expressa por meio de um aceno ou aperto de mão.

Entende-se como uma forma amigável, na qual a língua de sinais não está presente. Trata-se de uma interação que não valoriza a cultura e a identidade do estudante surdo, o que pode refletir negativamente no processo educacional. Segundo Franco (2023), “embora seja uma minoria, a cultura surda está presente na escola, sendo fundamental que esta promova a comunicação entre as línguas no espaço escolar, uma vez que a LIBRAS é reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil” (p. 152).

Outra forma comum de interação na escola ocorre por meio do uso de gestos e mímicas:

Professora 1 – [...]. Às vezes faço gestos para ver se me entende. É uma situação muito complicada. Estou a pouco tempo na sala de recursos e, ainda, não domino a LIBRAS. Professora 2 – [...]. Não são todos os estudantes, mas alguns sabem usar as LIBRAS e os demais colegas de classe usam muito a mímica.

Professora 6 – Se as crianças ouvintes não sabem falar sua língua, fazem gestos, mímica e se comunicam com os surdos.

Nota-se que é comum o uso de expressões corporais, como gestos e mímicas, nas interações entre os estudantes surdos, professores e demais pessoas ouvintes na escola. Observa-se, ainda, que muitos professores e profissionais da educação não dominam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como exemplifica a professora 1: “[...] Estou há pouco tempo na sala de recursos e, ainda, não domino a LIBRAS.” Da mesma forma, a

professora 2 destaca: “[...] Não são todos os estudantes, mas alguns sabem usar a LIBRAS”.

Portanto, sob a perspectiva pedagógica da educação inclusiva, considera-se que o uso de mímicas e gestos não são as melhores formas de interação com a pessoa surda, sendo a língua de sinais a alternativa mais adequada, conforme estabelecido pela Declaração de Salamanca (1994). Isso porque é “através de sua língua própria que os estudantes surdos interagem mais facilmente com seus pares e outras pessoas ouvintes que utilizam a língua de sinais” (FRANCO, 2023, p. 156).

AS CONCEPÇÕES SOBRE O INTÉRPRETE DE LIBRAS

A respeito de como as professoras entendem a função do intérprete de LIBRAS na escola, os dados revelam duas abordagens principais: a primeira diz respeito à mediação pedagógica, enquanto a segunda está relacionada aos processos de ensino e aprendizagem.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE AS LÍNGUAS

Algumas docentes entendem que a função do intérprete de LIBRAS na escola está relacionada à mediação pedagógica entre a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa, como pode ser observado:

Professora 2 – Na escola é considerada uma prática inclusiva, que na minha opinião não é, [...] é ter uma intérprete na sala de aula. Isso não é uma prática! É uma mediação da comunicação para a pessoa surda. [...]

Professora 4 – Na sala de aula, o principal trabalho é a interpretação, pois o intérprete não tem a função de ensinar. O nivelamento do que o estudante aprendeu ocorre no horário oposto, quando convidamos o surdo e fazemos toda uma rotina de estudo. A atenção no horário oposto não é dada apenas na língua portuguesa, embora, essa seja a principal; mas, nós incluímos também outras disciplinas. O estudante aprende é ali no dia-a-dia, quando põe na prática, é que demonstra que conseguiu aprender.

Para as professoras, o principal papel do(a) intérprete de LIBRAS na escola é a mediação pedagógica entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa para os estudantes surdos. Nesse sentido, elas entendem a mediação como algo que não se limita a “traduzir os conteúdos, mas torná-los compreensíveis e com sentido para o estudante” (LACERDA et al., 2013, p. 174). Em outras palavras, consideram que o intérprete deve realizar a mediação pedagógica entre as línguas de maneira que “o estudante surdo compreenda o que está sendo expresso de forma oral pelo professor e, por sua vez, possa comunicar-se em situações de classe com os professores e demais estudantes ouvintes” (FRANCO, 2023, p. 186).

Além disso, a professora 4 comenta que as atividades de mediação realizadas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno com os estudantes surdos não se restringem apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas também incluem outras áreas do conhecimento, como Matemática. Ela destaca ainda que os estudantes não aprendem apenas na sala de recursos, mas também no cotidiano com os colegas e demais pessoas ouvintes.

Portanto, observa-se que as professoras não (re)conhecem completamente o papel do(a) intérprete na escola, uma vez que mediar e interpretar a Língua de Sinais para a Língua Portuguesa e vice-versa já são atribuições inerentes ao profissional. Além disso, parece não haver um trabalho colaborativo efetivo entre os profissionais, no sentido de planejar de forma integrada a escolarização dos estudantes surdos.

OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Outras docentes entendem que o(a) intérprete de LIBRAS deve participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem os estudantes surdos, como demonstram os seguintes fragmentos:

Professora 2 – Infelizmente, transferem para a intérprete o aprendizado do aluno surdo.

Professora 3 – Os surdos são mais assistidos que os outros alunos, porque eles têm a intérprete que os auxilia na aprendizagem.

Professora 6 – As intérpretes dão um show com o trabalho que fazem com os alunos surdos. [...] De fato, as intérpretes na sala de aula explicam todo o conteúdo aos surdos.

Doravante, como já identificado na seção anterior, o que se observa nas falas das professoras é a falta de compreensão sobre o papel do(a) intérprete de LIBRAS e sobre a responsabilidade que os professores do ensino regular têm na escolarização dos estudantes surdos. Tomando como exemplo a fala da professora 6, ela argumenta que as intérpretes “dão um show” na escola, pois conseguem realizar diversas atividades nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, as professoras entendem que é responsabilidade do(a) intérprete aprender os conteúdos de diferentes disciplinas para ensiná-los aos estudantes surdos, além de auxiliar na aprendizagem.

Sobre isso, a Lei nº 12.319/2010, que trata das atribuições do profissional, estabelece que “na compreensão dos componentes curriculares, o(a) intérprete deve trabalhar de forma colaborativa com o professor da classe comum.” Lacerda et al. (2013) ainda complementam que “ambos devem construir juntos um planejamento de classe que inclua a todos e atenda às especificidades da disciplina, mas o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem continua sendo o professor” (p. 220).

Enfim, constata-se a falta de compreensão sobre o papel do(a) intérprete, já que parece ser uma característica comum na escola a transferência de competências do professor para o(a) intérprete em relação à escolarização da pessoa surda. Como a lei estabelece, a competência é do professor, cabendo ao intérprete interpretar e mediar as línguas em todas as atividades didático-pedagógicas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar como as professoras percebem a educação inclusiva no contexto da escolarização de estudantes surdos não é uma tarefa sim-

ples, dado o cenário de recentes modificações legais e culturais. Isso está relacionado à inclusão promovida pela Lei nº 14.191/2021, que modifica artigos e insere outros na LDB, estabelecendo novas formas de atendimento à comunidade surda por meio da educação bilíngue. A lei garante o respeito à diversidade, à cultura, à linguística e à identidade das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva no ambiente escolar.

Isso significa que os estudantes surdos têm a opção de serem escolarizados tanto nas escolas regulares quanto nas escolas bilíngues, onde a LIBRAS seja a língua de interação e ensino. Dessa forma, eles podem se expressar de maneira satisfatória em situações de comunicação, interação e aprendizagem, garantindo igualdade de condições e o desenvolvimento de suas habilidades no ambiente escolar. Neste contexto, entende-se ser essencial que as escolas se transformem, se comprometam e se preparem para essa nova abordagem educacional, que envolve a formação de profissionais e novos modos de ensino e aprendizagem, característicos da educação inclusiva.

O estudo evidenciou que as concepções das professoras sobre a perspectiva pedagógica inclusiva para estudantes surdos são imprecisas, apresentando uma abordagem mais integracionista do que verdadeiramente inclusiva, além de estarem distantes das normativas legais estabelecidas. As concepções sobre a educação inclusiva apontam que algumas a entendem como um direito dos estudantes com deficiência, enquanto outras reconhecem as diferenças entre os alunos. Há também aquelas que valorizam os princípios de homogeneidade escolar. No entanto, algumas estão mais alinhadas com a perspectiva de educação inclusiva defendida neste estudo, que parte da ideia de que todos os estudantes podem e devem aprender juntos. Quanto às estratégias de comunicação utilizadas para interagir com os estudantes surdos na escola, observou-se que a maioria das professoras recorre ao uso de gestos e mímicas, uma vez que a maioria delas relata não dominar a língua de sinais. Além disso, as professoras entendem que o papel do intérprete

deve se concentrar na mediação pedagógica e no envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Portanto, conclui-se que as concepções das professoras estão distantes do que estabelecem as normativas legais e culturais para a perspectiva inclusiva. Na escolarização de estudantes surdos, observa-se a ausência de um trabalho mais participativo e colaborativo entre os profissionais (professores da classe regular, intérprete, professor do AEE e coordenação), o que compromete a promoção de uma aprendizagem significativa para os estudantes. Além disso, há um reconhecimento limitado da cultura surda, uma valorização insuficiente das diferenças e do desenvolvimento da língua de sinais, fundamentais para a construção de um ambiente bilíngue na escola. Essas condições são essenciais para garantir o direito e o respeito à pessoa surda, bem como para possibilitar seu aprendizado efetivo na escola.

Diante dessas reflexões iniciais, acredita-se que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para a maneira como os(as) professores(as) compreendem a educação inclusiva e a escolarização da pessoa surda no ambiente escolar. Dessa forma, considera-se que os resultados poderão oferecer importantes direções para futuras investigações, possibilitando conclusões complementares e mais aprofundadas sobre como tornar a implementação da educação inclusiva para os estudantes surdos nas escolas mais justa e com maiores garantias.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; MILES, S. **Tornar a educação para todos inclusiva:** qual será o próximo passo? Prospects, n. 38,15-34, 2008.

ALVES, Carla Barbosa; DAMÁSIO, Mirlene Macedo; FERREIRA, Josimário de Paula. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo.** Lisboa: Edições: 70, 1995.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de inclusión:** desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela. Trad. Monica Pereira dos Santos. 3. ed. LAPEADE, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educacionais especiais.** MEC/Brasília/DF. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Brasília/DF. 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

BRASIL. Lei n. 12.319 de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Brasília/DF. 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Brasília/DF. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** SP: Vozes, 2006.

COBENÃS, Pilar; GRIMALDI, V.; BROITMAN, Cláudia; SANCHÁ, I.; ESCOBAR, M. **O ensino de matemática a estudantes com deficiência.** Editora da Universidad Nacional de La Plata (EDULP), 2021.

FRANCO, Elisângela de Carvalho. **Educación Inclusiva y discapacidad:** las concepciones docentes sobre la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común del Estado de Rondonia. Tesis de Posgrado. In Memoria Académica. UNLP. La Plata/AR, 2023. <https://doi.org/10.35537/10915/157323>

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição em uma perspectiva sócio interacionista. 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRIMALDI, Veronica; COBENÃS, Pilar; MELCHIOR, Mariana; BATTISTUZZI, Liza. **Construyendo una educación inclusiva:** algunas ideas y reflexiones para la

transformación de las escuelas y de las prácticas docentes. La Plata: Asociación Azul, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 26, n. 69, 163-184, maio/agosto, 2006. <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Uma escola, dois idiomas.** Letramento em língua portuguesa e a língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: LACERDA, C. B. F. L.; SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno surdo: e agora?* Introdução à Libras e educação dos Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** investigação qualitativa em saúde. RJ: Abrasco, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Brasília: SDHPCD/ ONU, 2006.

PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad:** orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA. Madrid, 2008. http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMaus11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** Instituto Rodrigo Mendes e Diversa. 2014. <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoasque-tem-deficiencia/>

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karim. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3 ed. Rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.002

O ENSINO E APRENDIZADO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA DA SURDA PAULA PFEIFER NO SEU LIVRO: “AS CRÔNICAS DA SURDEZ”

Paulo Eleyzon Ferreira de Santana¹

RESUMO

No decorrer da história, as pessoas surdas vivenciaram diferentes momentos marcados por preconceito e exclusão. Contudo, com o passar do tempo, essas marcas passaram a serem vistas como superação, transformações e conquistas. Na Pré-história, em algumas civilizações, os surdos eram vítimas de experimentos cruéis, além de serem mortos nesses experimentos, em outras civilizações, eram jogados de penhascos, no Antigo Egito, os surdos, eram tidos como deuses, Lima (2018). Na Idade Média, portanto, começam algumas tentativas de educação para os surdos. Nesse sentido, os surdos por muito tempo lutaram para que a Libras fosse oficializada no Brasil Lima (2018). Assim, com a Lei de Libras de 24 de abril de 2002, Brasil (2002), a Língua Brasileira de Sinais (LSB) se tornou uma das línguas oficiais do Brasil. Nessa perspectiva, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, Brasil (2005) regulamenta a Lei de Libras. Logo, “As Crônicas da Surdez” de Paula Pfeifer, retrata um cenário, que a personagem principal, conta suas experiências de vida, a partir de uma perspectiva da oralização, visto que é usuária do AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), ela trilha pelo caminho da oralização e da leitura labial, mas aprende a Língua Portuguesa e outras línguas, como o inglês, além de deixar clara sua posição em relação a Libras, Pfeifer

1 Mestrando do Curso de LETRAS da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, paulo.eleyzon@discente.ufma.br;

(2013). A pesquisa se encaixa como uma pesquisa de cunho bibliográfico, que de acordo com Marconi e Lakatos (2003), conta como fonte, pesquisas em livros, sites etc. Dessa forma, o primeiro passo foi selecionar os livros e materiais que abordassem sobre a Libras e a surdez. Depois relacionar com o livro da pesquisa. Por fim, percebi que Paula Pfeifer é uma mulher autodidata, pois mesmo não ficando tão evidente a forma que ela ficou fluente na Língua portuguesa, subteme que foram necessárias algumas estratégias.

Palavras-chave: Audição, Comunicação, Escrita, Libras, Surdez.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, tem como objetivos principais, compreender como se deu o ensino e aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa da surda Paula Pfeifer, tendo como literatura para ser analisada o seu livro, uma crônica cuja tessitura da leitura é embasada seguindo as suas experiências diárias, que inicia ainda na sua infância até a vida adulta.

Uma vida marcada por desafios, barreiras e por vezes o reconhecimento ou mesmo o exemplo de outras pessoas surdas, oralizadas e que fazem leitura labial. Dessa forma, sofreu por preconceitos, falta de profissionais da área da Libras, como instrutores de Libras, fonoaudiólogos mais eficientes, especialistas em surdez, ou mesmo profissionais surdos, que assim como ela pudesse dar um suporte mais humano e especializado.

Logo, a pesquisa é importante e necessária, uma vez que estudo a área de Libras e da surdez, por ser professor de Libras e Língua Portuguesa, na rede pública de ensino, sou além desses cargos e funções, intérprete e tradutor de Libras. Logo, sei o quanto Paula Pfeifer sofreu para adquirir a fluência na Língua Portuguesa, pois ao não optar pela Libras, como sua língua de instrução, trilhou um caminho que por vezes é visto por preconceito até mesmo por profissionais da área e pelos próprios surdos da área da surdez, que sabem se comunicar e vivem uma vida dependentes da língua de sinais.

Embora, para Paula Pfeifer não existe nenhum problema dos surdos sinalizantes da Libras, só relata que é de suma necessidade os surdos aprenderem a língua portuguesa, mais especificamente a língua portuguesa do Brasil. Pois, para Pfeifer (2013), os surdos brasileiros só têm a ganhar com a fluência com a língua portuguesa, como uma boa oportunidade de emprego, cursar uma graduação, mestrado ou mesmo doutorado. Além de conseguirem passar em um concurso, enfim muita são as portas que se abrem para quem aprende a língua portuguesa.

Assim, de acordo com Góes (2012), sabe-se que no contexto da surdez, há muitas barreiras comunicacionais vivenciadas pelos surdos, pois é

evidente a dificuldade de decifrar sentidos e expressões como, metáforas, jargões e anedotas. Sobretudo, consoante o autor, existe uma dificuldade ancorada nos surdos em relação a escrita mais próxima da língua portuguesa, seguindo as normas gramaticais, além da própria compreensão da gramática normativa, consequentemente a compreensão dos nuances que a gramática descritiva apresenta, como o entendimento de como os usuários da língua portuguesa realmente falam no dia a dia, como a expressão: Cada macaco no seu galho.

Se o intérprete de Libras for de fato interpretar a expressão anterior, terá que usar de mecanismos de interpretação, como a adaptação, pois traduzir da forma que está será compreensível ao grupo majoritário, os ouvintes, mas caso seja para o grupo minoritário, que é o caso dos surdos eles terão dificuldades para entender, pois interpretar no sentido literário, os surdos realmente entenderão que se trata de vários macacos e em galhos diferentes e só.

Nessa perspectiva, a autora Botello (2016), afirma o seguinte, as barreiras comunicacionais demonstradas pelos surdos acabam se tronando maiores quando os surdos, geralmente, apresentam alguns problemas semânticos em decifrar palavras mais usuais do cotidiano, como exemplo poderia pensar na expressão: asa da xícara, que se trata de uma figura de linguagem, catacrese, pois mesmo sendo um recurso da língua portuguesa em dizer o nome de algo que não tem necessariamente uma palavra específica, mas a forma daquele objeto, por exemplo, que de toda forma, os surdos usam os sinais, pois representam visualmente os objetos e parte deles.

Contudo, nos casos parecidos com o de Paula Pfeifer, é notório que os surdos ao optarem por oralizar desde cedo conseguem ter o contato com a língua portuguesa falada mais cedo. Silvestre e Sousa (2007). Nesse sentido, conforme as autoras, os surdos com acompanhamento do fonoaudiólogo especialista em surdez, assim como, psicólogos, pedagogos etc., apresentam resultados mais efetivos a respeito da oralização. Normalmente, tais escolhas, surgem por escolha da família cujo filho é

surdo, ou mesmo pelo surdo que em determinada fase da sua vida ou desde sempre opte pela oralização e/ou leitura labial.

Portanto, conforme Silvestre e Sousa (2007) boa parte das famílias que optam por meios que sigam o diagnóstico patológico como apenas o único caminho a ser seguido pode muitas vezes escolher essa opção como forma de que os surdos alcancem uma certa “normalidade”, seja através dos aparelhos auditivos externos ou internos. Segundo a pesquisa de Silvestre e Sousa (2007) os surdos que oralizam e que são acompanhados por uma equipe multiprofissional desde cedo, apresentam melhores resultados com a língua portuguesa escrita, porém, para que essa prerrogativa aconteça, faz-se necessário contato com a leitura ainda na infância, de forma gradativa, porque a prática da leitura aumenta o vocabulário da criança.

Logo, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), colocam algumas prerrogativas em relação a educação dos surdos. De acordo com a Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), com a atualização da Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) o bilinguismo deve ser garantido na educação dos surdos do Brasil. Assim, a Libras como 1ª (primeira) língua ou língua de instrução e a língua portuguesa como 2ª (segunda) língua, na sua modalidade escrita.

No âmbito das leis, a Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002) traz consigo a validação e reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil. Um língua de modalidade espaço-visual e motora, que difere da língua portuguesa falada, que é de modalidade oral-auditiva, Quadros (2004). Nesse cenário, para Quadros (2004) a surdez aparece em 3 (três) níveis: leve, moderada, profundo e cofose.

Embora, a primeira língua ou língua materna de Paula foi a língua portuguesa, ela foi perdendo a audição de forma gradativa, e não quis ser alfabetizada em Libras também como sua segunda língua. Logo, para Pfeifer, tudo no que diz respeito a comunidade surda tem um tom taxativo e estereotipado, “dentro da caixinha”, Pfeifer (2013). Paula Pfeifer perdeu muito precocemente a sua audição, até receber o diagnóstico final de surdez profunda.

Algo nesse sentido, é que Paula Pfeifer viveu um período até aceitar a sua nova vida como uma pessoa com surdez. Passou então, com o decorrer dos anos a usar os aparelhos auditivos, conhecidos como AASI, como meio de corrigir as barreiras de comunicação, pois, dessa forma, com a utilização das próteses externas ela se torna uma surda com o tipo de surdez severa. E, com a leitura labial, juntamente com a oralização, é possível se comunicar com maior fluidez.

Em consonância com o cenário vivido pela Paula Pfeifer, surge a dúvida, de quais mecanismos e técnicas ela usou para se tornar fluente na língua portuguesa, mesmo não optando em aprender a Libras. Em virtude disso, ressalto que ela pode ter sido uma surda autodidata. Com isso, ela conseguiu ganhar fluência, a partir da leitura de livros, jornais, revistas, leitura de legendas nos filmes, séries, minisséries etc. Por isso, ela aumentou cada vez o vocabulário, tornando-a mais fluente, ao mesmo tempo que oralizava novas palavras. Esse fenômeno ocorrido por Paula Pfeifer é algo curioso, pois ela não contou com muitos recursos humanos durante o período que estudou na educação básica, tornando uma situação interessante para ser estudada.

Em vista disso, é de suma importância, pesquisas voltadas para diversos tipos de surdos, incluindo os oralizados, como Paula Pfeifer. No que diz respeito, a metodologia, a pesquisa foi idealizada e concretizada com os procedimentos técnicos de cunho bibliográfico, com leituras de livros, leis, decretos e sites, Marconi e Lakatos (2003). Primeiramente, escolhi o fenômeno a ser estudado, após a leitura do livro de Paula Pfeifer, achei interessante a forma de como ela aprendeu a língua portuguesa, e embora houvesse feito apenas um curso básico de Libras, não quis adentrar no universo da Libras, mas optou pela oralização, leitura labial e os aparelhos auditivos.

Após essa etapa, iniciei as leituras para o embasamento da pesquisa. Em seguida, iniciei a correlação dos materiais da fundamentação teórica e da leitura do livro *As Crônicas da Surdez*. Por fim, a concretização da pesquisa com os resultados e conclusões sobre o ensino da língua portu-

guesa pela surda. Ressaltando, contudo, a importância da Libras, pois a própria autora do livro deixa claro a sua opinião sobre a Libras, que é de respeito aos surdos que optam de aprender apenas a Libras, mas incentiva o aprendizado não só da Libras, mas da língua portuguesa também.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa foi feita seguindo alguns passos importantes, uma vez que se trata de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com procedimentos técnicos de análise observacional, com leituras em sites para visualizar as leis e decretos, em livros da área da surdez, por isso se trata de uma análise por meio de literaturas já existente, Marconi e Lakatos (2003).

Primeiramente, a escolha da temática abordada, pois se trata de uma vertente da surdez de suma importância no cenário acadêmico, porque envolve a área da surdez e da língua portuguesa do Brasil. Após a curiosidade advinda da síntese do livro, li todo o livro para entender melhor todas as questões em torno da vida de Paula Pfeifer abordada na sua obra. Segundo, foram feitas as escolhas das obras que abordassem o tema da surdez, da Libras, logo, que procurasse entender como a surda aprendeu a Língua Portuguesa.

Após o embasamento das ideias, que giravam em torno dos questionamentos do livro sobre como a autora do livro aprendeu a Língua Portuguesa foi feito a apuração de cada uma das etapas e dos acontecimentos até encontrar essas informações na própria leitura da obra. Portanto, essa foi uma pequena amostra do grande universo que é a surdez.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o embasamento da pesquisa alguns autores contribuíram para a construção e entendimento das ideias, autores como Lima (2018), que aborda as civilizações e a forma que os surdos eram retratados nessas

épocas. Já Góes (2012) fala sobre as dificuldades de escrita dos surdos em relação a língua portuguesa. Botello (2016) aborda sobre exemplos de escrita dos alunos surdos, pois apresentam algumas dificuldades na escrita da língua portuguesa. Em se tratando de algumas abordagens da política e educação dos surdos, fez-se necessária a leitura de Luchesse (2017). Quadros (2004) retrata sobre as línguas de sinais como línguas naturais. Fiorin (2015) a diferença entre língua e linguagem. Gesser (2009) apresenta conceitos básicos da Libras, como os parâmetros da Libras. Silvestre e Sousa (2007) falam sobre os tipos de próteses existentes utilizadas pelas pelos surdos.

UMA RÁPIDA RETROSPECTIVA SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

De acordo com Lima (2018) os surdos eram vistos como seres anormais, pessoas sem pensamento, logo, eram jogados de penhascos, mortos de forma bastante cruel. Portanto, viviam à margem da sociedade. Desse jeito, na idade média, as pessoas surdas não tinham garantidos os seus direitos básicos de ir e vir, como, por exemplo, eram proibidos de se casarem, não recebiam as suas partes como herança da família, isso se estendia até mesmo caso fossem os únicos herdeiros.

As coisas em relação a educação dos surdos caminhavam a passos lentos. Contudo, as coisas começam a engatiar na Idade Média, com alguns educadores importantes nesse processo de ensino e aprendizado dos surdos, porém esses feitos não foram por si só salvos ou disponibilizados de forma concreta para serem pesquisados e utilizados posteriormente. Dentre os atores importantes nesse processo, encontra-se: Pedro Ponce de León e Charles Michel de L'Épée, Lima (2018).

Nesse cenário, ambos personagens verídicos com contribuições no início da educação dos surdos, citados anteriormente, dedicaram-se em métodos como, a leitura, escrita, fala, a língua de sinais, que no passado era conhecida como linguagem de sinais, sobretudo usavam métodos de

oralização. Assim, pode-se pensar que nesse início era utilizado o método da comunicação total, nesse caso, todas as maneiras possíveis de comunicação eram aceitas, Lima (2018).

De acordo com Lima (2018), ao longo do tempo, o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, marcou um período de aproximadamente cem anos de proibição da língua de sinais. Nesse contexto, o método oralista passou a predominar, o que, conforme o autor, resultou em grandes prejuízos para a difusão e o reconhecimento da língua de sinais, cujas consequências se estendem até os dias atuais.

Retomando a trajetória histórica, Luchesse (2017) destaca que entre os anos de 1501 e 1576 o médico e filósofo Girolamo Cardano identificou a surdez como uma condição que poderia ser compreendida e trabalhada, e não como um destino inevitável. Diferente de muitos de sua época, Cardano utilizava tanto a escrita quanto sinais em sua comunicação com pessoas surdas.

Com o passar dos anos, após o Congresso de Milão, surgiram escolas-modelo criadas por pessoas surdas em cidades como Paris e nos Estados Unidos. No Brasil, por iniciativa de Dom Pedro II, o professor surdo Ernest Huet fundou a primeira instituição voltada à educação de surdos, o então Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL

No que se refere à Libras e à Língua Portuguesa, observa-se que ambas são línguas, embora apresentem modalidades distintas. Assim, compartilham a característica de não serem meras formas de linguagem, mas sim sistemas linguísticos completos. Nessa direção, Quadros (2004, p. 8) ressalta que:

A Língua – é um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum. A fala ou os sinais são expres-

sões de diferentes línguas. A língua é um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística. A língua é a expressão linguística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas. As línguas naturais apresentam propriedades específicas da espécie humana: são recursivas (a partir de um número reduzido de regras, produz-se um número infinito de frases possíveis), são criativas (ou seja, independente de estímulo), dispõem de uma multiplicidade de funções (função argumentativa, função poética, função conativa, função informativa, função persuasiva, função emotiva etc.) e apresentam dupla articulação (as unidades são decomponíveis e apresentam forma e significado).

A autora explica que a Língua é um sistema utilizado por um grupo específico de falantes, possuindo estrutura e gramática próprias, o que a diferencia do conceito de linguagem. Esta, por sua vez, é mais abrangente, englobando diversas formas de expressão, como a arte, a dança e a música, entre outras manifestações comunicativas. Um exemplo disso é a linguagem dos animais; contudo, o raciocínio é uma habilidade exclusiva do ser humano, uma capacidade inata que o distingue das demais espécies.

Em consonância com as ideias de Quadros (2007), Fiorin (2015, p. 8) afirma que a linguística possui um campo de estudo bastante amplo, não se limitando à análise da norma culta. O autor destaca que a disciplina não se restringe a juízos de “certo” ou “errado”, mas busca compreender a profundidade da linguagem em seus diversos contextos e significados. Desse modo, a linguística ultrapassa a mera observação de variações e padrões da língua, abrangendo uma visão mais ampla sobre o funcionamento e o uso da linguagem humana.

Conforme explica Gesser (2009, p. 14), a Libras é reconhecida como uma língua plena, possuindo o mesmo status que qualquer outra língua. A autora destaca que William Stokoe identificou três parâmetros essenciais para a formação dos sinais — a configuração das mãos e o ponto de articulação (ou locação). Posteriormente, na década de 1970, os linguistas Robbin Battison, Edward S. Klima e Ursula Bellugi acrescentaram um quarto parâmetro: a orientação da palma da mão. Assim, a Libras

apresenta uma estrutura linguística própria, fundamentada em regras específicas que garantem sua legitimidade como língua, Gesser (2009, p. 14).

Além dos quatro parâmetros já mencionados, existe também um quinto elemento na estrutura da Libras: as expressões não manuais. Esses movimentos do rosto, dos olhos, da cabeça ou do tronco exercem funções essenciais na língua de sinais, pois marcam construções sintáticas e distinguem itens lexicais, conforme explica Quadros (2007, p. 60). Nesse contexto, a principal diferença entre a Libras e a Língua Portuguesa está em suas modalidades — enquanto a Libras se baseia na percepção visual e espacial, a Língua Portuguesa se realiza por meio da fala e da percepção sonora, como destaca Quadros (2004).

Nas línguas de sinais — como é o caso da Libras — o uso do espaço visual, do enquadramento, do corpo e do chamado espaço neutro constitui um aspecto fundamental de sua estrutura. Gesser (2009) explica que esses elementos compõem a base da sinalização e que, assim como as letras e sílabas formam palavras nas línguas orais, os parâmetros da Libras são responsáveis pela formação dos sinais. Além disso, a língua de sinais também dispõe de um sistema próprio de escrita. Segundo Quadros (2004, p. 9), esse sistema permite diferentes possibilidades de tradução: da língua de sinais para a forma escrita de uma língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais ou ainda da escrita de sinais para a língua falada.

Nesse sentido, o surdo que utiliza a Libras pode recorrer à escrita de sinais como meio de expressão linguística. Trata-se de um sujeito que interage com o mundo por meio de experiências visuais e, portanto, tem o direito de dominar tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa em sua forma escrita. Assim, participa ativamente dos diversos contextos que compõem a comunidade surda, sejam eles de natureza social ou cultural. Quadros (2024, p. 10) reforça essa perspectiva ao destacar:

“[...] A surdez consubstancia experiências visuais no mundo. Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela

diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural[...].” (Quadros, 2004, p. 10, grifo do autor) [desse modo percebe-se uma vertente da surdez de cunho patológico]. (Quadros, 2004, p. 10, tradução nossa)

Atualmente, Paula Pfeifer adota uma perspectiva voltada aos surdos que buscam alternativas para compensar a perda auditiva por meio do uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Ainda assim, é inegável a relevância da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) que representou um marco histórico para a comunidade surda brasileira. Essa legislação reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, consolidando-a como um sistema linguístico de modalidade visual-motora, com status de língua plena e capaz de expressar toda a complexidade e riqueza dos aspectos linguísticos humanos.

A Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) determina que instituições públicas, privadas e empresas prestadoras de serviços ao governo assegurem a acessibilidade comunicacional por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Anos mais tarde, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) foi promulgado com o objetivo de regulamentar e operacionalizar essa legislação, detalhando sua aplicação nos diferentes contextos sociais. Em continuidade, a Lei nº 12.319 (Brasil, 2010) passou a reconhecer e regulamentar a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras (TILSP), profissional responsável por realizar a mediação linguística entre surdos e ouvintes, garantindo o acesso à comunicação e à informação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, atualizada em 2021) reforça esses avanços ao estabelecer a educação bilíngue de surdos como uma modalidade específica da educação escolar. Essa proposta prevê a Libras como primeira língua e meio de instrução, enquanto a língua portuguesa escrita é considerada a segunda língua dos estudantes surdos. Essa modalidade deve ser assegurada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, polos ou unidades de ensino que atendam a essa especificidade, Lei nº 9.394 (Brasil, 2021).

Conforme previsto na legislação, a educação bilíngue deve iniciar-se na educação infantil – a partir do zero ano – e se estender ao longo de toda a vida escolar, sendo acompanhada do Atendimento Educacional Especializado (AEE) bilíngue. Tal atendimento deve ser realizado por profissionais qualificados e especializados, a fim de atender às demandas linguísticas e pedagógicas dos estudantes surdos, Lei nº 9.394 (Brasil, 2021).

Ademais, a LDB Lei nº 9.394 (Brasil, 2021) também assegura que estudantes surdos, surdocegos e aqueles com deficiências associadas tenham acesso a recursos didáticos acessíveis, materiais bilíngues e professores com formação e especialização adequada, em nível superior. Dessa forma, negar esses recursos significa, igualmente, descumprir a legislação e limitar o direito constitucional à educação inclusiva e equitativa.

PAULA PFEIFER E A SUA RELAÇÃO COM A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA

Paula Pfeifer, surda oralizada, é usuária da Língua Portuguesa tanto na modalidade escrita quanto falada, além de utilizar a leitura labial como recurso comunicativo. Diagnosticada ainda na infância com surdez bilateral neurossensorial progressiva, passou por diferentes consultas médicas, nas quais uma das hipóteses levantadas foi a de que o canal auditivo se abriria com o crescimento, o que não se concretizou. Com o passar do tempo, sua perda auditiva se agravou, afetando vários aspectos de sua vida, especialmente o escolar, onde dependia constantemente da leitura labial para compreender os conteúdos.

De acordo com Souza e Silvestre (2007), há cinco graus distintos de perda auditiva: leve, moderado, severo, profundo e cofose. Nessa classificação, a condição de Paula Pfeifer enquadra-se na surdez profunda; entretanto, com o uso de aparelhos auditivos, sua audição se aproxima de um nível moderado. A própria autora relata sua experiência ao afirmar: “sou uma pessoa que, sem aparelhos auditivos, não ouve quase nada. Ao

colocá-los, volto ao mundo dos sons, mas isso não me torna ‘menos’ surda do que ninguém” (Pfeifer, 2013, p. 65, grifo nosso).

Souza e Silvestre (2007) observam que os avanços tecnológicos trouxeram grandes melhorias para a vida das pessoas com surdez oralizada, destacando-se os aparelhos auditivos e os implantes cocleares como as principais próteses disponíveis. Paula utilizava o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), responsável por realizar a estimulação auditiva por via aérea, óssea ou cartilaginosa. Em seus relatos, menciona situações desafiadoras relacionadas ao uso do aparelho, como a interrupção do som durante um filme no cinema por falha na pilha, ou o desconforto causado por ruídos intensos em orquestras e ambientes semelhantes.

Apesar das limitações auditivas, Paula Pfeifer não apresentou dificuldades expressivas na fala ou na escrita, mesmo sem acompanhamento contínuo de fonoaudiólogos ou outros especialistas em surdez. Souza e Silvestre (2007) destacam que a falta de estimulação oral adequada nos primeiros anos de vida pode comprometer a clareza e a inteligibilidade da fala de pessoas surdas. No entanto, Paula superou tais desafios e, além de dominar o português, tornou-se fluente em inglês, francês e espanhol. Essa trajetória contrasta com o que aponta Góes (2012), ao observar que muitos surdos, mesmo após anos de escolarização, ainda enfrentam obstáculos no uso da linguagem escrita, em grande parte devido à ausência de profissionais capacitados e à adoção de práticas pedagógicas pouco eficazes.

Paula Pfeifer não teve contato com a Libras e tampouco a adotou como língua de instrução. Por ter nascido ouvinte e perdido gradualmente a audição, considera o português sua língua materna (L1). O estímulo à leitura desde a infância, promovido por sua família, contribuiu para o desenvolvimento de um vocabulário amplo e de uma escrita consistente, o que explica seu desempenho diferenciado em relação a outros surdos. Em suas palavras: “foi em casa que recebi estímulo para aprender novas línguas, o que me provocou um tremendo desejo de conhecer mais sobre a cultura de outros países” (Pfeifer, 2013, p. 65).

Para Paula, o domínio da Língua Portuguesa é essencial para a inserção social, acadêmica e profissional no Brasil. Embora reconheça a relevância da Libras para a comunidade surda, a autora afirma que não desejaria depender exclusivamente da língua de sinais ou da mediação de intérpretes para se comunicar com ouvintes. Na sua visão, restringir-se apenas ao convívio com a comunidade surda significaria permanecer em um grupo social isolado. (Pfeifer, 2013)

Botelho (2016) corrobora essa discussão ao apontar que muitos surdos enfrentam dificuldades relacionadas à sintaxe e ao vocabulário, o que compromete a compreensão textual. A autora utiliza a expressão “pobreza de vocabulário” para designar a limitação lexical que prejudica aqueles que não dominam o português escrito. Segundo Botelho (2016, p. 62), “à perspectiva de construção do sentido do texto está associada a ideia do domínio de palavras. Os surdos se habituariam a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicado”.

Paula, por sua vez, fazia da leitura labial seu principal instrumento de comunicação. Costumava assistir a séries norte-americanas com legendas em português, prática que a ajudou inclusive a desenvolver a leitura labial em inglês. Essa habilidade facilitava suas interações em diferentes contextos, embora ainda houvesse limitações em situações que exigiam contato visual direto com o interlocutor.

Segundo Silvestre e Souza (2013), a língua escrita representa um meio privilegiado de acesso à ciência e à cultura, sendo essencial para a superação das barreiras comunicativas em espaços como o cinema, o teatro e eventos acadêmicos. No entanto, para indivíduos que utilizam exclusivamente a língua de sinais, o contato com a escrita apresenta maiores desafios, já que o registro escrito da língua de sinais ainda é um campo em desenvolvimento.

Paula Pfeifer também relata situações cotidianas desafiadoras, como resolver questões bancárias ou de cartão de crédito, em que muitas vezes precisou contar com ouvintes para intermediar ligações telefônicas. Ela defende a implementação de sistemas de atendimento via chat para

garantir maior acessibilidade às pessoas surdas, destacando que ferramentas como e-mail e SMS já contribuem para uma comunicação mais autônoma. Em experiências internacionais, como quando teve sua mala extraviada na Europa, Paula reforça a importância das tecnologias assistivas para evitar situações de vulnerabilidade.

A aceitação da própria surdez e o uso de aparelhos auditivos marcaram um ponto de transformação em sua trajetória. Para Paula, assumir publicamente sua condição é fundamental, pois ocultá-la apenas amplia as dificuldades. Sua história, marcada pelo domínio da Língua Portuguesa, pela leitura labial e pelo aprendizado de múltiplos idiomas, demonstra que a surdez não é um impedimento para o sucesso pessoal e profissional, servindo como exemplo inspirador para outras pessoas surdas ao redor do mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O domínio do português escrito configura-se como um instrumento indispensável tanto para os surdos oralizados quanto para aqueles cuja primeira língua é a Libras. A falta de acesso ou de interesse pela língua majoritária pode acarretar sérias limitações na vida cotidiana, visto que o surdo nem sempre conta com a presença de intérpretes, familiares ou amigos capazes de mediar sua comunicação. Dessa forma, a proficiência em língua portuguesa — especialmente em sua modalidade escrita — constitui um elemento essencial para a conquista da autonomia, sobretudo nos âmbitos social, educacional e profissional.

A trajetória de Paula Pfeifer ilustra esse cenário: mesmo sem o suporte de profissionais especializados na área da surdez ou de acompanhamento pedagógico contínuo, a autora, por meio de dedicação pessoal e incentivo familiar, alcançou elevado nível de competência no uso da língua portuguesa. Tal domínio lhe proporcionou maior independência, possibilitando viagens, estabilidade profissional e o uso eficiente de recursos tecnológicos que contribuem para a redução das barreiras comunicacionais.

Ao reconhecer sua surdez e optar pelo uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), Paula reforça a ideia de que a tecnologia assistiva não representa limitação, mas sim um instrumento de inclusão e de fortalecimento da acessibilidade. Sua experiência revela que a surdez não impede uma vida plena, desde que haja aceitação da própria condição, autonomia e acesso a recursos que promovam igualdade de participação social.

Logo, Paula Pfeifer foi autodidata, pois ao não ter todo o suporte especializado necessário, no entanto, por assistir filmes, séries etc., tornou-se cada vez mais fluente na sua língua materna, que embora tenha sido o português, mas por perder muito precocemente, acabou vivenciando na prática escolar sérios problemas, como cansaço excessivo em ter que fazer exaustivas leituras labiais durante toda a vida acadêmica. Além de não optar pela Libras, uma vez que respeita a escolha dos demais surdos, mas que teve dificuldades em encontrar autores, que assim como ela fosse uma surda oralizada. Assim, sua obra serve para que além dos surdos que assim como Pfeifer se sintam incluídos, os ouvintes também possam pesquisar nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória de Paula Pfeifer evidencia que o domínio da língua portuguesa escrita constitui um dos principais instrumentos de inclusão social e exercício da cidadania das pessoas surdas no Brasil. Mais do que um requisito acadêmico ou profissional, essa competência linguística representa uma ferramenta de acesso à informação, de autonomia nas interações cotidianas e de ampliação das possibilidades de participação social.

Nesse cenário, as tecnologias assistivas – como os aparelhos auditivos e os recursos digitais – assumem papel essencial ao reduzir barreiras comunicacionais e permitir que surdos oralizados ou sinalizantes ampliem suas formas de expressão. A experiência de Paula Pfeifer, contudo, demonstra

que tais recursos apenas alcançam resultados significativos quando associados à aceitação da surdez e ao fortalecimento da identidade do sujeito surdo.

Esses estudos e vivências são particularmente relevantes, pois dão visibilidade a um grupo muitas vezes pouco representado: os surdos oralizados, usuários da leitura labial e fluentes na língua portuguesa, que optaram por não se vincular à cultura dos surdos politizados, embora mantenham profundo respeito por essa vertente e por sua importância na luta por direitos linguísticos e identitários. Ao retratar essas diferentes perspectivas, amplia-se a compreensão da diversidade existente dentro da própria comunidade surda.

Por fim, o percurso de Paula Pfeifer demonstra que o bilinguismo, em suas múltiplas formas – seja pela Libras, pela oralidade ou pela leitura labial – não deve ter como finalidade excluir outras realidades de pessoas surdas, mas sim complementar e fortalecer o domínio da língua majoritária. Sua vivência reafirma que a surdez não se resume a uma limitação, mas constitui parte da diversidade humana que, quando acompanhada de condições adequadas de acessibilidade linguística e tecnológica, pode gerar experiências de vida autônomas, produtivas e socialmente transformadoras.

REFERÊNCIAS

BOTELLO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. 4. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FIORIN, José Luiz et al. Linguística? Que é isso? São Paulo: Contexto, 2015.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Maria C. R. Linguagem, surdez e educação. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIMA, Clevisvaldo Pinheiro; QUEIROZ, Anesio Marreiros. O ensino de inglês para alunos surdos na modalidade EJA / The teaching of English for deaf students in the EJA modality. 2018.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. 5ªed. São Paulo: ATLAS S.A. 2003.

LUCHESE, Anderson. Políticas e a educação dos surdos no Brasil. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

PFEIFER, Paula. Crônicas da surdez. São Paulo: Plexus, 2013.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Brasil). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Brasil). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

SOUZA, Regina M.; SILVESTRE, Núria. Educação de surdos: pontos e contrapontos. Organização de Valéria Amorim Arantes. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.003

PROTAGONISMO EM AÇÃO: JÚRI SIMULADO COMO METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Dandara Rêgo Muniz da Silva¹

RESUMO

O projeto foi implementado na Escola Cidadã Integral Senador Rui Carneiro, em Mamanguape, Paraíba, com o objetivo de proporcionar aos alunos do 3º ano do Ensino Médio uma experiência educacional imersiva e transformadora. A proposta fundamentou-se no conceito de metodologia ativa, que rompe com o modelo tradicional de ensino ao permitir que o estudante participe ativamente na construção de seu aprendizado. Segundo Moran (2015), essa abordagem envolve os alunos em experiências significativas, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico. John Dewey (1998) complementa essa visão, argumentando que o aprendizado é mais eficaz quando o aluno está engajado em atividades práticas e relevantes. Além disso, o projeto adota uma abordagem de interdisciplinaridade, privilegiada nas práticas educativas contemporâneas, que estimula a criação de currículos inovadores e integradores. Botelho (2019) destaca que o júri simulado é uma ferramenta pedagógica eficaz, pois permite a aplicação simultânea de conceitos de diversas áreas. Essa integração busca dar sentido aos conceitos científicos sem reduzir a importância de cada disciplina, promovendo um diálogo entre campos de conhecimento. A metodologia adotada baseou-se no aprendizado experiencial, em que os alunos assumiram papéis como juízes, advogados, promotores, réus e jurados, em um cenário que simula um

1 Professora da Escola Cidadã Integral Senador Rui Carneiro, PB, dandarabiorm@gmail.com;

juízo. Durante o projeto, os alunos realizaram pesquisas, discutiram temas relevantes e aplicaram conhecimentos para construir e defender suas argumentações. A temática escolhida foi a doação de sangue por Testemunhas de Jeová, um assunto controverso que exigiu dos alunos análise crítica, respeito à diversidade e trabalho colaborativo. O processo foi conduzido em etapas com foco no desenvolvimento do pensamento crítico e na educação cidadã. Os resultados foram bastante positivos. Os alunos demonstraram maior compreensão sobre o tema, desenvolveram habilidades de argumentação, trabalho em equipe e respeito à diversidade. Além disso, o projeto promoveu o protagonismo estudantil e a educação cidadã. A avaliação do projeto foi extremamente positiva, com 100% dos alunos considerando a metodologia do júri simulado como “Muito Bom” ou “Bom”. O júri simulado se mostrou uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de argumentação, o respeito à diversidade e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. O projeto demonstrou que metodologias ativas são ferramentas valiosas para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação integral dos alunos, alinhando-se aos princípios da educação cidadã e à construção de uma sociedade mais crítica e participativa.

Palavras-chave: Júri Simulado; Educação Cidadã; Metodologias Ativas; Doação de sangue.

INTRODUÇÃO

O projeto “Protagonismo em Ação: Júri Simulado como Metodologia Ativa na Educação Cidadã” teve como objetivo proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, fundamentada nos princípios da Constituição Federal (CF), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Estatuto da Juventude (EJ), da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O júri simulado permitiu a participação ativa dos estudantes, estimulando a reflexão sobre o papel dos jovens como cidadãos responsáveis. Ao tratar de temas relevantes que frequentemente chegam ao judiciário, o projeto incentivou uma compreensão mais profunda das estruturas sociais e jurídicas. Alinhado aos princípios da CF, ECA, EJ e PNEDH, o projeto também promoveu o respeito às diversas visões e culturas, desenvolvendo habilidades para lidar com conflitos e buscar soluções justas.

O projeto integrou as áreas de Biologia, Sociologia e Língua Portuguesa, proporcionando uma abordagem interdisciplinar que enriqueceu o aprendizado. Como metodologia ativa, fortaleceu o potencial argumentativo dos alunos e destacou a importância da equidade de gênero, incentivando a participação feminina.

Além disso, o projeto contribuiu para o desenvolvimento da criticidade dos jovens, estimulando-os a lidar com adversidades e a considerar diferentes pontos de vista. Isso contribuiu para a redução da evasão escolar, ao envolver os alunos em atividades dinâmicas que despertaram seu interesse e motivação. O ambiente escolar respeitou as diversidades e as diferenças culturais, elementos fundamentais para manter os estudantes engajados e valorizados.

O projeto também buscou contribuir para a formação integral dos alunos, promovendo cidadãos críticos e responsáveis, baseados em princípios éticos. Por meio do júri simulado, os estudantes desenvolveram habilidades de argumentação, trabalho em equipe e respeito às diver-

sidades culturais e sociais. Com essa iniciativa, a escola visou preparar os jovens para o exercício pleno da cidadania, capacitando-os a lidar com questões complexas e a valorizar diferentes perspectivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

METODOLOGIA

A metodologia adotada foi baseada em aprendizado experiencial, permitindo aos alunos atuarem como jurados, advogados, promotores e réus, em um cenário que simula um julgamento real. Durante o desenvolvimento, os alunos pesquisaram, discutiram e aplicaram conhecimentos para construir e defender suas argumentações, focando em questões sociais e/ou ambientais, que foram decididas e construídas de forma colaborativa entre docentes e discentes.

As etapas do projeto incluíram:

1. Planejamento e Preparação:

- Seleção de tema relevante, alinhado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, como questões ambientais, saúde pública e direitos humanos.
- Sorteio dos papéis específicos a serem assumidos pelos alunos em cada turma do 3º ano do ensino médio.

2. Pesquisa e Debate:

- Incentivo à pesquisa sobre o tema escolhido, utilizando livros, artigos e outras fontes de informação para construção dos argumentos.
- Orientação do professor como mediador, promovendo discussões críticas.

3. Realização do Júri Simulado:

- Apresentação das argumentações pelos alunos, praticando habilidades de oratória e defesa de ideias.

- Avaliação das argumentações pelos professores, considerando clareza, respeito e coerência.

4. Reflexão e Avaliação:

- Reflexão dos alunos sobre o processo e os aprendizados adquiridos.
- Aplicação de um questionário para levantar a percepção dos estudantes sobre o projeto.

Habilidades Desenvolvidas (BNCC)

- Competência 1: Comunicação
 - Desenvolvimento de habilidades de produção e interpretação de textos orais e escritos.
- Competência 4: Cidadania
 - Respeito aos direitos e deveres, desenvolvimento da capacidade de argumentação e participação em debates sociais.
- Competência 5: Pensamento Crítico e Resolução de Problemas
 - Reflexão sobre temas sociais e ambientais, capacidade de resolver problemas complexos.

A realização do projeto permitiu que os alunos se tornem mais preparados academicamente e mais conscientes de seu papel como cidadãos ativos e críticos. Ao promover a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil, o projeto contribuiu para a formação integral dos jovens, alinhada aos princípios da BNCC e aos ODS da ONU, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com responsabilidade e pensamento crítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto teve o seu início com a apresentação da proposta nas salas de aula do 3º ano do Ensino Médio durante o assunto de Fisiologia

Humana, uma vez que a temática de debate proposta deveria ter correlação com o que estava sendo estudado dentro da disciplina de Biologia, com certa interrelação com a disciplina de Sociologia.

Nesse primeiro momento, a ideia era gerar um clima de empolgação e desafio, o que foi observado a partir das reações diversas nos alunos, desde a grande empolgação de uns à reclamação de dificuldade e medo do outros. As informações gerais e regras foram compartilhadas com os alunos, e foi dado a eles o tempo necessário para esclarecer todas as dúvidas. Foi dada aos estudantes autonomia em alguns aspectos do projeto, mas existiam regras que não poderiam ser alteradas.

Foi apresentado como proposta inicial o debate em torno da doação de sangue por “Testemunhas de Jeová”, uma vez que essas pessoas apresentam como prática religiosa o não uso do sangue de nenhuma das formas. Apesar de ter gerado grande discussão nas diversas salas, devido as preferências e afinidades dos alunos com relação aos possíveis personagens, a temática foi acatada de pronto. Escolhida a temática, cada sala foi responsável por criar uma história tendo como cenário base uma paciente em coma, que, segundo recomendações médicas, necessitava com urgência de uma transfusão de sangue para dar continuidade ao seu tratamento. Porém, a família, por ser Testemunha de Jeová, se recusava a permitir tal procedimento. O júri, então, seria a disputa entre médico e família do paciente. A descrição do paciente, idade, sexo e doença, assim como dos possíveis tratamentos e danos a recusa foram de responsabilidade de cada turma, o que acabou proporcionando três histórias completamente distintas e muito bem elaboradas.

A determinação dos papéis foi definida de forma aleatória, por meio de sorteio. Em cada turma foram sorteadas: 1 Juiz; 1 Advogado da família da vítima; 1 Advogado do médico da vítima; 3 Testemunhas do lado da família da vítima (a relação dessas testemunhas com a família foram determinadas por cada turma, individualmente); 3 Testemunhas do lado do médico (a relação dessas testemunhas com o médico foram determinadas por cada turma, individualmente); os demais estudantes atuaram

como jurados, ou algum papel designado por eles (comunicados anteriormente a professora). Com os sorteios realizados, as turmas tiveram três meses para se preparar para o momento final. Foi orientado que, embora apresentassem papéis distintos, eles trabalhassem em conjunto, já que a atribuição da nota seria pelo conjunto da obra e não individual, essa decisão foi tomada justamente para estimular o trabalho em equipe, o que acabou se mostrando uma ótima tática.

Durante a montagem do caso, as turmas deveriam levar em consideração o que estava sendo trabalhado em sala de aula, com foco em Biologia, mas tendo um suporte da disciplina de Sociologia (embora a Filosofia também tenha se mostrado presente em vários momentos), entrando, principalmente, no quesito ético do caso e da disciplina de Língua Portuguesa, que permeou todo o processo, devido a construção dos argumentos dentro de uma linguagem adequada ao cenário e personagens propostos. Foi salientado que, embora, o júri tivesse caráter fictício, todas as informações passadas deveriam ter respaldo nas pesquisas realizadas, ou seja, não seria aceito a invenção de doenças, tratamentos inexistentes ou a criação de Leis.

Após três meses de pesquisas, trocas de ideias, ansiedade e empolgação, o momento final foi marcada. O júri das três turmas ocorreu no mesmo dia, e o ambiente simulado foi montado pelos próprios estudantes no auditório da escola, cada turma teve 1h 40 (2 horários de 50 min) para apresentação. A adesão dos diversos setores da escola foi incrível, o interesse despertado pelo projeto mobilizou estudantes de outras séries e, inclusive, funcionários da escola. Tal empolgação foi notada pelo Gestor escolar, que acabou comentando sobre a abrangência e o impacto do projeto.

O caso central apresentado por cada turma foram, resumidamente:

3A: Essa sessão trata de Amélia dos Alves Costa, vítima de acidente de carro e que se encontra em coma. No caso ficcional dessa turma, os estudantes optaram por colocarem os pais da vítima em lados opostos, sendo

assim o pai de Amélia era a favor da doação de sangue, enquanto a mãe se posicionava contra essa ação. (**Figura 1A-1F**).



Figura 1A: Advogada da mãe da vítima.



Figura 1B: Advogada do pai.



Figura 1C: Juramento da médica pré-testemunho.



Figura 1D: Pai da vítima emocionado durante a fala da advogada da mãe da vítima.



Figura 1E: Coleta do depoimento da mãe da vítima pela advogada do pai.



Figura 1F: Ambientação do Júri Simulado.

3B: Ruth Oliveira da Silva estava voltando para casa após sair da escola, ao atravessar a faixa de pedestre sofreu um acidente sendo atropelada por um veículo, tendo um ferimento grave na parte inferior da cabeça. Até a chegada do SAMU, Ruth acabou tendo muita perda de sangue, agravando o seu caso. Chegando ao hospital, os médicos observaram que seria necessária uma imediata transfusão de sangue, procedimento que foi impedido pela não autorização dos pais. Sendo assim, a paciente precisou ser entubada de forma paliativa para manter o funcionamento do seu corpo, enquanto o caso foi a júri, em caráter de urgência. (**Figura 2A-2F**)





Figura 2A: Apresentação do juiz do caso.



Figura 2B: Pastor, testemunha da família da vítima.



Figura 2C: Advogada da médica.



Figura 2D: Pai da vítima.



Figura 2E: Médica da vítima.



Figura 2F: Advogada da família da vítima.

3C: A paciente foi admitida em coma após quadro de insuficiência hepática aguda associado a intoxicação por amônia devido ao alto consumo de proteínas. Sua família, devido suas crenças religiosas, se negam a realizar o procedimento necessário para salvação da vida da paciente. Por outro lado, temos os médicos que entraram com a causa na justiça para que possam realizar o procedimento mesmo sem a permissão dos pais. (**Figura 3A-3F**)



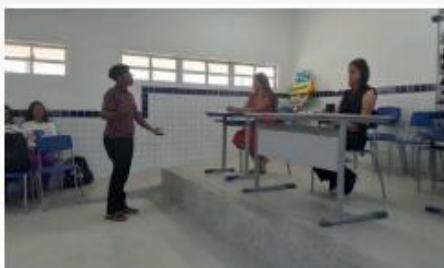


Figura 3A:Coleta do depoimento da mãe da vítima pelo advogado do médico.



Figura 3B:Coleta do depoimento do médico pelo advogado da vítima.



Figura 3C:Coleta de depoimento do pai da vítima pelo advogado do médico.



Figura 3D:Discussão entre os pares.



Figura 3E:Depoimento da mãe da vítima ao final do julgamento.



Figura 3F:Embate entre o pai da vítima e o médico.

As três apresentações foram filmadas e fotografadas e os vídeos e fotos foram disponibilizados para os estudantes que solicitaram. As dinâmicas das turmas durante o júri simulado se deram de maneiras bem diferentes em alguns aspectos, mas os elementos mais comuns foi que todas apresentaram argumentações bastante sólidas estruturadas para o nível escolar que estavam, sempre se baseando em diversas fontes de pesquisa, como artigos de jornais, notícias e algumas legislações. Os estudantes da turma 3A foram, inclusive, entrevistar e conhecer melhor a cultura por trás das Testemunhas de Jeová, buscando entender as suas decisões e limitações.



O júri das três turmas demonstrou boas críticas e perguntas, que fizeram o debate se estender para além do tempo inicial proposto, sendo possível notar tanto na voz quanto na postura dos personagens o acirramento durante o debate. Foi necessário em alguns momentos que o juiz interferisse a fim de manter a ordem, não houve desrespeito por parte de nenhum estudante, porém houve com certa frequência um aumento dos ânimos.

Alguns momentos pertinentes de falas dos estudantes podem ser citados como destaque:

Turma 3A

“Bom dia ao Júri, Bom a sua Excelência. Peço permissão para me dirigir ao Júri e a testemunha presente. Bom dia a todos, me chamo Layssa Dantas, sou advogada representante da mãe de Amélia Gonçalves, que se encontra em coma, por isso ela não está presente aqui hoje, Peço que todo júri atue de forma imparcial, e que decidam qual o melhor destino para a nossa paciente. (...)” (Advogada da mãe da vítima)

“Eu, Ranielle Cristina, advogada do pai de Amélia Gonçalves venho até Vossa Excelência apresentar um caso de extrema urgência, que coloca em risco a vida de uma criança de 13 anos. Mãe, a senhora está ciente de que sem essa transfusão de sangue a vida de sua filha esta em risco iminente? A senhora em algum momento viu sua filha compartilhar as suas crenças religiosas e que diante disso recusaria o tratamento em questão? A Senhora considera que a não preservação da vida de sua filha deve prevalecer sobre suas crenças religiosas neste momento tão delicado?” (Advogada do pai da vítima)

Turma 3B

“(...) estou aqui em respeito as religiões, as culturas e os costumes que tanto se fala. É muito comum as pessoas pedirem respeito pelas coisas às quais elas acreditam, ao mesmo tempo que é muito comum presenciarmos essas mesmas pessoas sendo extremamente intolerantes às religiões alheias, que é o caso que estamos observando hoje, com a nossa querida Ruth.” (Advogada da família).

“(...) como pastor da igreja da família de Ruth venho aqui falar que nós não podemos abdicar da nossa religião, pois seguimos seriamente os

dogmas da igreja de Jeová, tanto que tem aqui um versículo na Bíblia que lerei para vocês - Levítico 17:14 diz: "Porquanto é a vida de toda carne; o seu sangue é pela sua vida; por isso eu disse aos filhos de Israel: Não comereis o sangue de nenhuma carne, porque a vida de toda carne é o seu sangue; qualquer que o comer será extirpado", e como seguimos a Bíblia ao pé da letra, não aceitamos que esse tipo de coisa aconteça, e não vamos desrespeitar as falas de Deus." (Testemunha da família)

"(...) se o nosso Deus Jeová deu o próprio sangue sacrifício para que pudéssemos estar todos aqui hoje reunidos, por que não doar e receber o sangue de vossos filhos, se Ruth tem uma irmã, por que não é possível doar o sangue para salvar a vida dela? Vamos seguir uma interpretação bíblica que defende que a abstinência a recepção de sangue nos impede de viver? Então deixo aqui aos jurados a seguinte pergunta: se fossem os seus filhos ou seus pais?" (Médica de Ruth)

"O que estamos observando aqui hoje é o total desrespeito e desconhecimento dos médicos e enfermeiros sobre o sofrimento da família, que insistem em afirmar que eu, pai há 16 anos, por amor a minha religião não amo a minha família. Não posso, e não é apenas por minha religião me obrigar, é pelo meu Deus Jeová. Não estou aqui para servir os caminhos e ensinamentos dos homens, vim para seguir o caminho e os ensinamentos de Deus, Jeová, meu Deus. Que como foi afirmado pela médica diversas vezes, se Deus derramou sangue por nós, porque nós não podemos dar ao irmão. Te pergunto doutora? Você vive a minha fé? (...) Morrer para nós, não é a mesma coisa que morrer para vocês. Morrer para nós, segundo Jeová, é viver a vida eterna. Morrer para Deus é receber esse sangue e continuar a vida. Se o nosso proposito fosse viver para a medicina, para a ciência, para os homens, Deus não nos teria criado. Jeová nos deu a vida para vivermos o seu ensinamento e no dia que ele decidir encontrarmos a vida eterna junto a Ele." (Pai de Ruth) "Eu, como advogada da médica, volto a dizer que discordo da argumentação de vocês. Vocês impõem religião em tudo, e a vida não é só religião, é uma vida. Vocês não entendem a amplitude do que é uma vida? Bom, sobre você pastor, sei que você lê muito a Bíblia, mas nem tudo que está na sua Bíblia é a verdade universal. Você faz uso de algumas frases e de forma desconcontextualizada a coloca com o todo, como a sua ideologia. O meu papel é defender a vida de Ruth, independente da sua religião, entendeu?" (Advogada da médica)

Turma 3C

“(...) nós médicos ao finalizar a faculdade fazemos um juramento e juramos proteger a vida do paciente independente de classe, renda, religião e sexo (...) nesse caso a ética da medicina me diz que preciso tratar essa pessoa, independente da sua religião. Respeito a religião dela, mas não estou aqui para julgar, mas sim, única e exclusivamente, para poder proporcioná-la o bem-estar da vida. Ela está em coma e precisa de uma transfusão de sangue e de um transplante de fígado. (...) o senhor conhece uma alternativa ao transplante de fígado?” (Médico da vítima)

“(...) a Lei Orgânica da Saúde garante o direito às pessoas à saúde, incluindo aí a realização de todo procedimento que estiver ao alcance do médico para manutenção da vida. E como é do seu conhecimento, a vítima encontra-se em coma devido a uma insuficiência hepática aguda, se uma providência médica não for tomada em caráter de urgência, a vítima terá o seu quadro agravado podendo, inclusive, ir a óbito.” (Advogado do médico)

“O Código de Ética Médica, resolução no 2217/2018, enfatiza a necessidade de respeitar a autonomia do paciente, mesmo em situações críticas. E que o médico deve buscar alternativas que respeitem a vida do paciente. O que você me diz aa respeito disso?” (Advogado da Família da vítima)

“Além de Testemunha de Jeová sou advogada, e sei muito bem sobre os direitos da minha filha. A partir do momento que você fala que isso aqui é inválido, é calúnia. Enquanto o Júri está ocorrendo, a pode-se apresentar novas provas em qualquer horário. Sei muito bem dos direitos da minha filha, e isso aqui é real, a assinatura dela está aqui. Não sei se você se tornou advogado a pouco tempo, porque não é possível tamanha desinformação. Vocês estão tratando-me, mãe, como um monstro, como se eu quisesse matar a minha filha, mas em nenhum momento eu disse querer que minha filha morra. Estou defendendo o direito da minha filha ter a decisão dela respeitada, decisão essa tomada quando ela aceitou Jeová como seu pai. Um dos artigos da Constituição Federal diz que qualquer religião deve ser respeitada, assim como os seus princípios.” (Mãe da vítima)

Os trechos apresentados demonstram a dedicação dos estudantes na elaboração das suas argumentações, aos citarem diferentes dados, cul-

turas e exemplos de outros casos, trazendo informações importantes e relevantes para reflexão de todos.

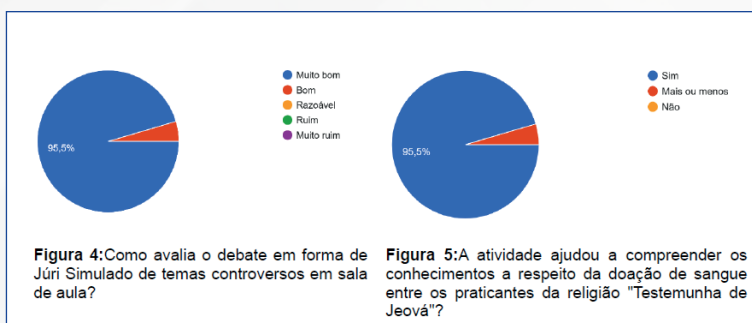
Parte dessas falas, demonstram um grau muito grande de superação por parte de alguns estudantes. Tanto a advogada da médica do 3B como a mãe da vítima do 3C foram interpretadas por estudantes muito tímidas, que conseguiram ultrapassar essa barreira e se apresentarem de forma admirável, defendendo com firmeza o ponto de vista proposto pelo papel. Mostrando a importância de atividades como está para o desenvolvimento do protagonismo dos jovens. Outro relato que merece destaque é a fala de um dos nossos estudantes com TEA, que compartilhou a sua emoção após a atividade, reforçando a importância do papel do jurado em uma sociedade que se diz inclusiva e democrática.

Ao final o resultado da votação nas três turmas se mostrou favorável a família da vítima, sendo de 16 X 10 na turma A, 15 X 8 na turma B e 10 X 9 na turma C.

Uma semana após a realização do júri foi aplicado aos estudantes um questionário (**ANEXO 1**) para levantamento da percepção/importância da atividade. A aplicação ocorreu por meio da plataforma GoogleForms®, e as respostas foram coletadas de forma anônima, para que os estudantes sentissem maior liberdade em se posicionar.

Quando perguntados sobre a avaliação da metodologia ativa em forma de júri simulado para o debate de temas controversos, 100% se mostraram favoráveis, sendo 95,5% avaliando como “Muito bom”. (**Figura 4**).

Buscando levantar a importância de dinâmicas diferenciadas na compreensão dos assuntos, foi perguntado aos estudantes se a atividade auxiliou na compreensão dos conhecimentos a respeito da doação de sangue por parte dos praticantes da religião “Testemunha de Jeová”, ao que 95,5% responderam que sim. Reforçando o quanto metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do aprendizado, reforçam e auxiliam nesse processo (**Figura 5**).



Quando perguntados sobre a etapa do júri que mais o estimularam, os estudantes se manifestaram das mais diversas formas desde a organização, pontuando a importância da pesquisa pré-júri, a fala de alguns personagens em específico, a votação do júri, e, ainda, aqueles que responderam que gostaram de todas as etapas, da sugestão da proposta a sua finalização.

A **Figura 6 e 7** representam nuvens de palavras criadas a partir da resposta dos estudantes. A primeira refere-se as palavras que eles utilizariam para definir a atividade. Observa-se que todas elas apresentam um caráter positivo, demonstrando, mais uma vez, a boa aceitação do projeto. Com destaques importantes para as palavras “Aprendizado” e “Respeito”, duas características essenciais dentro de uma educação cidadã.

A segunda nuvem, refere-se a outras temáticas que os alunos acreditassem ser interessantes de serem trabalhadas em um próximo júri simulado.

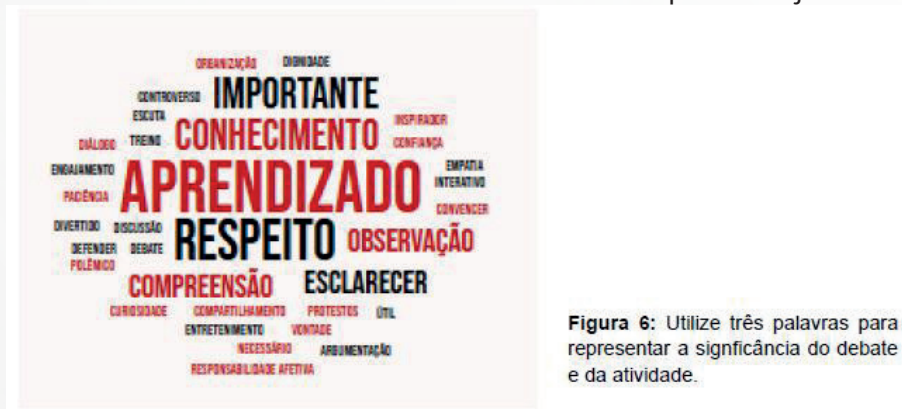




Figura 7: Qual temática sugere para júris futuros?

A partir da análise das respostas dadas é possível observar que os estudantes estão inteirados de parte das temáticas conflitantes da sociedade, e ao se posicionarem a respeito de propostas de júris futuros tendo elas como pauta, demonstram que eles querem ser ouvidos, e querem ouvir a respeito.

Por fim, foi solicitado que os estudantes avaliassem a atividade com uma nota de 0 a 10 (**Figura 8**).

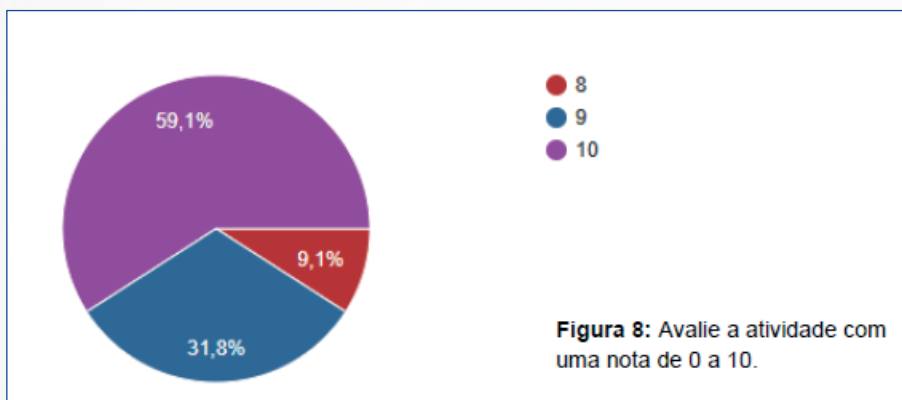


Figura 8: Avalie a atividade com uma nota de 0 a 10.

O gráfico demonstra que a aceitação foi acima da expectativa, 100% dos estudantes avaliaram o júri simulado com nota 8 ou superior, destes 59,1% deram nota 10. Assim, pode-se dizer que o veredito final da atividade foi um verdadeiro sucesso!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Protagonismo em Ação: Júri Simulado como Metodologia Ativa na Educação Cidadã” atingiu com sucesso seus objetivos principais, proporcionando aos estudantes uma experiência imersiva e transformadora, que integrou os saberes das disciplinas de Biologia, Sociologia e Língua Portuguesa. Por meio dessa metodologia ativa, buscou-se desenvolver não apenas o conteúdo acadêmico, mas também as competências socioemocionais essenciais, como o pensamento crítico, a capacidade de argumentação e o respeito à diversidade. A seguir, são apresentadas uma análise dos resultados alcançados, os desafios enfrentados, as oportunidades criadas, e sugestões para a continuidade do projeto e novas intervenções futuras.

Os estudantes conseguiram conectar os conhecimentos das diferentes áreas em um contexto prático, ao elaborar, pesquisas e apresentar argumentos sobre um tema complexo e atual, como a doação de sangue por Testemunhas de Jeová. Essa abordagem facilitou a compreensão de conceitos biológicos, éticos e legais, ao mesmo tempo em que estimulou a reflexão crítica sobre questões sociais e religiosas.

Além disso, o protagonismo juvenil, um dos principais objetivos do projeto, foi amplamente desenvolvido. Ao assumir papéis no júri simulado – como advogados, juízes e testemunhas – os alunos se envolveram ativamente na construção do conhecimento e na resolução de um problema coletivo. A atividade favoreceu a expressão individual e a cooperação em grupo, habilidades essenciais para o exercício pleno da cidadania. A pesquisa realizada pelos alunos sobre a religião e o debate sobre os limites da autonomia religiosa também enriqueceram o entendimento sobre o respeito às diferenças e a importância da empatia.

O júri simulado gerou um ambiente de debate saudável, onde os alunos puderam argumentar, questionar e ouvir diferentes pontos de vista, fortalecendo sua capacidade de lidar com divergências de maneira construtiva.

Embora o projeto tenha sido amplamente bem-sucedido, alguns desafios foram encontrados ao longo da sua implementação. Um dos maiores obstáculos foi a resistência inicial de alguns alunos, que se mostraram intimidados pela complexidade do tema e pela responsabilidade de representar personagens em um debate tão intenso. Contudo, essa dificuldade foi superada por meio de orientação contínua e pela criação de um ambiente seguro e acolhedor, que os possibilitou ultrapassarem suas limitações pessoais.

Outro desafio foi a gestão do tempo durante as apresentações. Como o projeto envolveu muitos participantes e uma dinâmica de julgamento com múltiplos papéis, algumas turmas precisaram ajustar suas falas e argumentos para manter a fluidez das apresentações. No entanto, esse desafio também foi uma oportunidade para os estudantes desenvolverem habilidades de organização, negociação e adaptação ao imprevisto.

O projeto gerou diversas oportunidades de aprendizado e crescimento para os alunos. Em primeiro lugar, fortaleceu o vínculo entre os estudantes e a escola, ao criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. A participação de estudantes de outras séries e funcionários da escola nas apresentações finais ampliou o alcance do projeto, envolvendo a comunidade escolar de forma integral. Essa interação trouxe um sentido de pertencimento e valorização dos estudantes, além de reforçar o impacto social da atividade.

Além disso, o projeto permitiu aos alunos desenvolverem habilidades importantes para o mercado de trabalho, como oratória, trabalho em equipe, resolução de conflitos e uso de recursos digitais para pesquisa e comunicação. O aumento da confiança dos alunos, especialmente dos mais tímidos, foi uma das conquistas mais significativas, destacando o poder da metodologia ativa para promover a inclusão e a participação de todos.

O impacto do projeto foi amplamente positivo, tanto no desenvolvimento acadêmico quanto na formação cidadã dos alunos. A experiência proporcionada pelo júri simulado não só ampliou o conhecimento dos

estudantes sobre o tema em questão, como também os preparou para o exercício pleno da cidadania, ao despertar a reflexão crítica sobre direitos, deveres e ética. Além disso, a metodologia ativa demonstrou ser uma ferramenta eficaz para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais significativo e duradouro.

Em termos de continuidade, recomenda-se que o projeto seja incorporado de forma regular no currículo da escola, com novos temas e adaptações, para que os alunos possam aprofundar ainda mais suas habilidades de argumentação e análise crítica. Um possível direcionamento para os próximos ciclos seria ampliar o escopo do júri simulado, abordando outros temas controversos, como questões de direitos humanos, justiça social e meio ambiente, que também são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Além disso, seria interessante explorar a possibilidade de envolver a comunidade local no processo, por meio de parcerias com profissionais de áreas como Direito, Saúde e Ciências Sociais, que poderiam colaborar com os alunos em workshops e debates, ampliando a rede de aprendizado e trazendo novas perspectivas ao projeto.

Em suma, o projeto “Protagonismo em Ação: Júri Simulado como Metodologia Ativa na Educação Cidadã” foi um sucesso em termos de envolvimento dos alunos, alcance dos objetivos pedagógicos e fortalecimento da formação cidadã. Embora desafios tenham surgido, as oportunidades geradas durante o processo superaram amplamente as dificuldades iniciais. O impacto do projeto foi transformador, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, preparando-os para um futuro mais consciente e participativo. A continuidade dessa experiência é essencial para garantir que os estudantes continuem a ser protagonistas da sua educação e da sua sociedade.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Patrícia Carla Vieira Romão. **Construindo conhecimento com a horta escolar em uma perspectiva interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas**. – Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal no8069/90**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>.

DEWEY, John. **Experience and education**. Indianapolis: Kappa Delta Pi, 1998.

GEAQUINTO, Willes S. **Cidadania, o direito de ser feliz: Iguais e desiguais até quando**. 3 ed. São Paulo: Editora Biblioteca 24 horas. 2008

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

ANEXOS:

Avaliação do Júri Simulado

Percepção dos estudantes acerca da atividade interdisciplinar Júri Simulado

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Como você avalia o debate em forma de Júri Simulado de temas controversos em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Ruim
☐ Muito ruim

2. A atividade ajudou a compreender os conhecimentos a respeito da doação de sangue entre os praticantes da religião "Testemunha de Jeová"? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Mais ou menos
☐ Não

3. Qual etapa do júri simulado você mais gostou? *



4. Utilize três palavras para representar a significância do debate e da atividade. *

5. Qual temática você sugere para júris futuros? *

6. Avalie a atividade com uma nota de 0 à 10 *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.004

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL DE ISTVÁN MÉSZÁROS

Mayara Teixeira Sena¹Elber Pereira Ferreira²Suelem Pessoa Figueiredo³

RESUMO

Esta pesquisa se direciona ao processo de investigação da influência dos mecanismos de reprodução social, conforme proposto por István Mészáros (2004), no contexto da educação inclusiva brasileira, partindo da problemática que questiona como os discursos presentes em documentos institucionais e acadêmicos evidenciam a manutenção e transformação das desigualdades sociais no sistema educacional? Buscamos analisar a presença desses mecanismos nos discursos documentais, identificando iniciativas que promovam a inclusão e a equidade nas práticas pedagógicas. Justificamos a produção e importância dessa pesquisa na necessidade de repensar políticas educacionais que, ao reproduzirem papéis, hierarquias e exclusões, comprometem a formação de sujeitos críticos e autônomos, contribuindo para a perpetuação de desigualdades históricas. Para alcançar esse propósito, a pesquisa

- 1 Professora orientadora. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação (UFPA). Licenciada Plena em Matemática (UFPA), mayarasena@ufpa.br;
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará (Campus Abaetetuba) - UFPA, elberpereira2003@gmail.com;
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará (Campus Abaetetuba) - UFPA, suelemfigueiredo16@gmail.com;

adota uma abordagem qualitativa fundamentada na análise documental, conforme os procedimentos metodológicos sugeridos por Bardin (2016), permitindo uma interpretação aprofundada dos dados extraídos de documentos oficiais, acadêmicos e curriculares dos últimos anos. O referencial teórico articula a teoria da reprodução social com os princípios da educação inclusiva, oferecendo uma perspectiva crítica que evidencia tanto narrativas que reforcem desigualdades quanto propostas transformadoras em desenvolvimento. Os resultados apontam para a coexistência desses discursos, reforçando a importância de políticas públicas que rompam com os processos reprodutivos tradicionais e promovam uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Reprodução Social, Documentos Educacionais, Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido historicamente marcada por profundas desigualdades sociais, culturais e econômicas, que se manifestam de forma significativa no acesso, permanência e sucesso dos sujeitos nos espaços escolares. Desde o período colonial até os dias atuais, o sistema educacional tem refletido e, muitas vezes, reforçado as estruturas excludentes presentes na sociedade. Apesar dos avanços legais e políticos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que asseguram a educação como um direito de todos, a realidade educacional brasileira ainda carrega as marcas de um sistema que privilegia determinados grupos sociais em detrimento de outros (ARROYO, 2012). Além disso, observa-se que as desigualdades educacionais estão profundamente enraizadas em questões históricas, como a escravidão, o racismo estrutural, a marginalização de povos originários e comunidades tradicionais, e a persistente precarização das condições de vida de grande parte da população brasileira.

A partir do final do século XX e início do XXI, impulsionada por movimentos sociais, legislações nacionais e acordos internacionais, a pauta da educação inclusiva ganha força no Brasil. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) sinalizam um compromisso com uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade. A inclusão escolar, nesse contexto, assume uma dimensão política, pedagógica e social, representando um movimento de resistência à homogeneização e ao apagamento das diferenças. Contudo, o caminho entre o discurso legal e a prática efetiva ainda é permeado por desafios significativos. A educação inclusiva, longe de ser apenas uma questão de inserção física de estudantes com deficiência ou necessidades específicas, envolve a transformação estrutural e pedagógica da escola, de forma

a reconhecer e valorizar a diferença como um princípio constitutivo da aprendizagem (MANTOAN, 2006).

Nesse contexto, torna-se relevante compreender como os discursos institucionais e acadêmicos sobre a educação inclusiva são atravessados por mecanismos de reprodução social, conforme proposto por István Mészáros (2004). Para o autor, a sociedade do capital sustenta-se em estruturas que perpetuam desigualdades e hierarquias através de processos educacionais que reproduzem a ordem social vigente. Mészáros oferece uma compreensão ampla e radical da educação, ao defendê-la como um espaço de disputa entre a forma social capitalista, que visa reproduzir o sistema, e as possibilidades de formação para a emancipação humana. Ao aplicar essa perspectiva à educação inclusiva, questiona-se até que ponto as práticas e políticas inclusivas conseguem romper com tais mecanismos ou se acabam, mesmo que involuntariamente, reforçando-os.

A presente pesquisa parte da seguinte problematização: como os discursos presentes em documentos institucionais e acadêmicos evidenciam a manutenção e/ou a transformação das desigualdades sociais no âmbito da educação inclusiva no Brasil? Tal questionamento surge da necessidade de se investigar de forma crítica os sentidos atribuídos à inclusão e os efeitos desses discursos nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. Reconhecendo que a educação inclusiva pode tanto ser instrumento de emancipação quanto de reprodução das desigualdades, esta pesquisa se propõe a investigar a dualidade presente nos discursos oficiais e acadêmicos que permeiam essa temática.

O objetivo principal da pesquisa é analisar a presença dos mecanismos de reprodução social nos discursos educacionais sobre a inclusão, identificando tanto os elementos que contribuem para a manutenção das desigualdades quanto aqueles que apontam para possibilidades de transformação. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa baseada na análise documental, conforme Bardin (2016), que permite uma leitura interpretativa dos dados extraídos de documentos oficiais, acadêmicos e curriculares. Espera-se, com isso, contribuir para a compreensão crítica do

papel da educação inclusiva na sociedade contemporânea, bem como oferecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais mais justas e efetivamente inclusivas.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo se sustenta na urgência de repensar as políticas educacionais inclusivas à luz de uma perspectiva crítica e transformadora, que ultrapasse o caráter meramente compensatório ou assistencialista. É preciso compreender que a inclusão não se realiza apenas por meio de decretos ou diretrizes, mas requer uma mudança profunda na estrutura escolar, nas práticas docentes e na formação dos sujeitos. Assim, a teoria de Mészáros oferece uma lente analítica potente para problematizar as contradições da educação inclusiva e apontar caminhos que possam contribuir para a construção de uma educação efetivamente emancipadora. A compreensão crítica das relações entre educação, inclusão e reprodução social se apresenta, portanto, como um passo essencial na direção de uma escola mais democrática, comprometida com a transformação social e com a garantia de direitos para todos os sujeitos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, cuja principal finalidade é compreender, de forma aprofundada e contextualizada, os sentidos e significados atribuídos aos discursos sobre educação inclusiva nos documentos oficiais, acadêmicos e curriculares brasileiros. A abordagem qualitativa é particularmente adequada para este tipo de investigação porque permite analisar aspectos subjetivos e simbólicos da realidade social, que não podem ser captados por métodos quantitativos. Com isso, busca-se apreender não apenas o conteúdo manifesto dos documentos, mas também seus sentidos implícitos, suas entrelinhas e suas relações com o contexto histórico e ideológico em que foram produzidos.

A estratégia metodológica escolhida foi a análise documental, uma técnica que visa investigar registros escritos produzidos por diferentes instituições e autores, com o objetivo de compreender suas intencionalidades, orientações e posicionamentos. De acordo com Bardin (2016), a análise documental permite uma abordagem sistemática, rigorosa e objetiva dos textos, o que possibilita identificar categorias e relações relevantes para o problema de pesquisa. Nesse sentido, os documentos são tratados não apenas como fontes de informação, mas como expressões de discursos que contribuem para a construção e manutenção de determinadas formas de ver e organizar o mundo.

A seleção dos documentos foi realizada com base em critérios de relevância política, institucional e acadêmica, priorizando materiais que têm influência direta na formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Para isso, foram incluídos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como leis, diretrizes curriculares, planos nacionais de educação, bem como artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos qualificados e trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses disponíveis em repositórios da CAPES. A delimitação temporal compreende os últimos dez anos, o que possibilita uma leitura atualizada das tendências e tensões que envolvem a temática da educação inclusiva.

A análise dos documentos foi conduzida a partir das etapas clássicas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. Na fase de pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante dos textos, com o intuito de identificar os temas mais recorrentes, as categorias preliminares e os elementos centrais relacionados à inclusão educacional. Essa etapa inicial foi fundamental para estabelecer uma organização do corpus documental e para orientar as leituras subsequentes com maior foco analítico. Além disso, permitiu a construção de um quadro teórico-metodológico que embasa a interpretação dos dados.

Na fase de exploração do material, procedeu-se à codificação das unidades de registro e das unidades de contexto, visando identificar como os

discursos sobre inclusão e reprodução social são construídos, legitimados ou tensionados nos documentos. A codificação foi feita de forma indutiva e reiterativa, permitindo que as categorias analíticas emergissem do próprio material estudado. Essa fase exigiu uma leitura minuciosa e reflexiva, capaz de captar não apenas os conteúdos evidentes, mas também os não-ditos, as ambivalências e as contradições presentes nos textos.

O tratamento dos resultados obtidos foi realizado por meio de uma interpretação crítica dos dados, articulando-os ao referencial teórico escolhido, com ênfase na teoria da reprodução social de István Mészáros (2004). Essa articulação permitiu evidenciar as relações entre os discursos institucionais e acadêmicos sobre educação inclusiva e as estruturas sociais mais amplas, possibilitando identificar como determinadas práticas e representações educativas contribuem para a manutenção das desigualdades ou para a construção de espaços de resistência e emancipação.

Importa salientar que a análise de conteúdo utilizada nesta pesquisa, conforme Bardin (2016), não se limita a uma contagem de frequências ou a uma identificação superficial de termos, mas busca compreender os significados mais profundos, simbólicos e ideológicos que perpassam os discursos. Por isso, a análise documental aqui empreendida exigiu uma postura crítica, sensível às nuances dos textos, capaz de reconhecer os jogos de poder e os conflitos de interesses presentes na produção discursiva sobre a inclusão educacional.

Para garantir maior validade e fidedignidade à análise realizada, foi utilizada a estratégia da triangulação metodológica, a qual envolveu a confrontação entre diferentes tipos de documentos (legais, pedagógicos e acadêmicos) e entre distintas perspectivas teóricas sobre inclusão e reprodução social. Essa triangulação permitiu ampliar a abrangência da investigação, aumentar sua consistência interna e identificar pontos de convergência e divergência que enriqueceram a compreensão do fenômeno estudado.

Além disso, o processo metodológico foi conduzido com o compromisso de respeitar os princípios da ética na pesquisa, garantindo a

integridade e a transparência na seleção e análise dos dados, bem como a imparcialidade na interpretação dos resultados. Considerando que a educação é um campo em disputa, permeado por interesses e ideologias diversas, a reflexão metodológica constante foi essencial para evitar reducionismos e para assegurar uma análise comprometida com a transformação social.

Por fim, destaca-se que a opção pela análise documental fundamentada em Bardin (2016) mostrou-se extremamente pertinente aos objetivos desta pesquisa, permitindo uma abordagem abrangente, crítica e fundamentada dos discursos sobre a educação inclusiva. Essa escolha metodológica possibilitou não apenas mapear os discursos hegemônicos e alternativos, mas também compreender como eles operam na construção de práticas escolares que ora reproduzem, ora questionam e transformam a ordem social vigente. Assim, a metodologia adotada se configura como um instrumento fundamental para a construção de um conhecimento comprometido com a justiça social e com a efetiva inclusão de todos na educação.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil deve ser compreendida como um processo histórico, político e pedagógico que visa garantir a todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais, o direito de acesso, permanência e sucesso na escola regular. Essa concepção se fundamenta na perspectiva dos direitos humanos e na defesa da educação como um direito inalienável de todos. Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar não pode ser reduzida a uma questão de localização física do estudante na escola comum, mas deve implicar uma revisão profunda das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da concepção de ensino e aprendizagem.

No contexto brasileiro, a inclusão educacional está prevista em legislações importantes como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essas normativas estabelecem a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a organização de sistemas educacionais que respeitem a diversidade dos estudantes, assegurando o desenvolvimento pleno de todos.

Apesar do arcabouço legal favorável, a implementação da educação inclusiva enfrenta desafios significativos no país. Dentre os principais estão a formação inicial e continuada de professores, a acessibilidade física e pedagógica nas escolas, a disponibilidade de recursos didáticos e de apoio, além da resistência cultural e institucional à presença de estudantes com deficiência ou necessidades específicas.

Mantoan (2006) destaca que não se trata apenas de inserir esses estudantes nas escolas, mas de repensar a escola como um todo, tornando-a responsiva à diversidade.

A educação inclusiva exige, portanto, uma mudança paradigmática em relação às concepções tradicionais de ensino. Enquanto o modelo médico-clínico tende a focar no déficit e na deficiência do aluno, buscando adaptá-lo à escola, a perspectiva inclusiva busca transformar a escola para que ela se adeque às necessidades de todos os seus estudantes. Conforme Sassaki (2003), a inclusão pressupõe um processo dinâmico e flexível, que reconhece a singularidade dos sujeitos e valoriza a convivência com a diferença como um elemento formador.

Essa mudança paradigmática também implica uma reconfiguração curricular, pois um currículo inclusivo deve ser capaz de acolher diferentes formas de aprender, ensinar e avaliar. De acordo com Stainback e Stainback (1999), o currículo em uma escola inclusiva deve ser centrado no aluno, permitindo a construção de conhecimentos significativos e a participação ativa de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar metodologias diversificadas, recursos acessíveis e avaliações formativas que respeitem os tempos e modos de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto relevante da educação inclusiva diz respeito à cultura escolar. Uma escola inclusiva deve promover uma cultura de respeito, cooperação e solidariedade, na qual todos os membros da comunidade escolar sintam-se pertencentes e valorizados. Booth e Ainscow (2011), ao desenvolverem o Index for Inclusion, propõem três dimensões fundamentais para a inclusão: criação de culturas inclusivas, elaboração de políticas inclusivas e desenvolvimento de práticas inclusivas. Essas três dimensões devem estar articuladas e presentes em todas as instâncias da vida escolar.

A atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um pilar importante da educação inclusiva. O AEE não deve funcionar como um espaço de segregação, mas como um apoio pedagógico complementar e suplementar ao ensino comum, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse atendimento deve estar articulado com o projeto pedagógico da escola e com as atividades desenvolvidas na sala de aula regular.

Para além dos aspectos institucionais e pedagógicos, é fundamental reconhecer a dimensão ética e política da inclusão escolar. Promover a inclusão é afirmar o direito à diferença e combater todas as formas de discriminação e exclusão. Como afirma Freire (1996), educar é um ato político, e a escola deve ser um espaço de formação para a autonomia, a solidariedade e a justiça social. Assim, a educação inclusiva não é apenas uma exigência legal ou pedagógica, mas uma condição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, pensar a educação inclusiva no Brasil implica compreender sua complexidade e reconhecer que se trata de um processo em construção, que exige o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo. Trata-se de uma proposta que desafia o modelo tradicional de escola e convida a educação a se reinventar a partir da diversidade. Contudo, para que essa inclusão seja realmente efetiva e não se limite a uma inserção formal ou simbólica, é necessário compreender as estruturas sociais que condicionam a educação e suas práticas. Nesse sentido, é imprescindível relacionar a educação inclusiva à teoria da repro-

dução social, proposta por autores como István Mészáros, que lança luz sobre os mecanismos que perpetuam desigualdades através do sistema educacional. A seguir, discutir-se-á como esses mecanismos atuam e se refletem no campo da educação inclusiva.

A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL DE ISTVÁN MÉSZÁROS

A Teoria da Reprodução Social, formulada por István Mészáros, constitui uma das mais significativas contribuições críticas à compreensão do papel da educação nas sociedades capitalistas. Para o autor, o sistema capitalista não se reproduz apenas por meio da produção econômica, mas também por através de mecanismos ideológicos e institucionais, entre os quais a educação ocupa papel central. A escola, segundo Mészáros (2004), atua como um dos principais aparelhos reprodutores da ordem social vigente, contribuindo para a manutenção das desigualdades e para a formação de sujeitos conformados com a estrutura capitalista.

Em sua obra “A Educação para Além do Capital”, Mészáros (2004) desenvolve uma crítica contundente ao sistema de ensino tradicional, que, em vez de promover a emancipação dos indivíduos, reproduz as relações de dominação existentes. Para ele, a educação está subordinada à lógica do capital, sendo moldada por suas exigências de eficiência, produtividade e adaptação às necessidades do mercado. Dessa forma, o processo educativo tende a limitar a capacidade crítica dos estudantes, neutralizando sua potencialidade transformadora e restringindo o acesso ao conhecimento a funções meramente instrumentais.

A teoria de Mészáros dialoga com outras perspectivas críticas da educação, como a de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), que também denunciam a função reprodutora da escola. No entanto, Mészáros vai além ao destacar a centralidade do capital como sistema metabólico global que subordina todas as esferas da vida social, inclusive a educação. Assim, não se trata apenas de denunciar as desigualdades educacionais, mas de compreender como elas estão enraizadas em uma

lógica estrutural que impede a realização de uma educação verdadeiramente emancipadora.

A partir dessa perspectiva, a educação inclusiva também precisa ser analisada criticamente. Embora o discurso inclusivo esteja frequentemente associado às ideias de justiça social, equidade e diversidade, é necessário questionar até que ponto as práticas inclusivas realmente rompem com os mecanismos de reprodução social. Muitas vezes, as políticas de inclusão são formuladas dentro dos limites do sistema capitalista, buscando apenas adaptar os sujeitos às exigências do mercado, sem alterar as condições estruturais que produzem a exclusão (MAZZOTTA, 2011).

Sob essa ótica, a teoria da reprodução social de Mészáros oferece uma lente crítica fundamental para compreender as contradições da educação inclusiva. Ela permite identificar que, muitas vezes, o discurso da inclusão é capturado por lógicas neoliberais que reduzem a inclusão a um problema de gestão e de eficiência, esvaziando seu potencial político e transformador. Com isso, em vez de promover a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados, as práticas inclusivas podem se transformar em mecanismos de controle e normatização.

Outro aspecto importante da teoria de Mészáros é sua ênfase na educação como prática social total. Para o autor, a formação humana não pode ser restrita aos conteúdos escolares ou à aquisição de competências técnicas; ela deve estar voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, sua autonomia, consciência crítica e participação ativa na transformação da realidade. A educação inclusiva, portanto, só pode ser efetivamente transformadora se estiver comprometida com esse projeto de formação humana ampla e libertadora.

Nesse sentido, é fundamental que a inclusão escolar não se restrinja a aspectos formais, como o acesso físico à escola, mas envolva uma profunda revisão das práticas pedagógicas, das relações de poder no espaço escolar e das concepções de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão deve ser pensada como uma prática política que visa transformar as

condições sociais que produzem a exclusão, e não apenas como uma adequação dos sujeitos às normas escolares vigentes (SKLIAR, 2003).

Ao adotar a teoria de Mészáros como referencial para a análise da educação inclusiva, abre-se a possibilidade de repensar o papel da escola como espaço de resistência e de construção de alternativas ao modelo hegemônico. A inclusão não deve ser compreendida apenas como uma política compensatória, mas como um processo pedagógico-crítico que contribua para a superação das relações de dominação. Para isso, é necessário que os educadores assumam uma postura crítica e comprometida com a justiça social, compreendendo seu papel na formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Assim, a teoria da reprodução social de István Mészáros revela-se um instrumento teórico e político potente para analisar os limites e possibilidades da educação inclusiva em contextos marcados por profundas desigualdades. Ao evidenciar as relações entre educação, capital e dominação social, essa teoria contribui para o desenvolvimento de práticas educativas que, em vez de reproduzirem a ordem existente, busquem efetivamente sua transformação.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DA REPRODUÇÃO SOCIAL

A educação inclusiva no Brasil está respaldada por um vasto arcabouço normativo, cuja eficiência e concretude devem ser analisadas à luz da teoria da reprodução social de István Mészáros. Os principais documentos legais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), fornecem as bases legais para uma educação que promova o acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, sua aplicação enfrenta resistências estruturais e simbólicas nas diferentes esferas federativas.

Um exemplo é o Decreto Estadual de São Paulo nº 67.635/2023, que determina diretrizes para o atendimento educacional especializado

na rede estadual. Apesar de avanços normativos, observa-se que muitos desses dispositivos têm implementação parcial, revelando limitações materiais nas escolas e falta de formação continuada para os docentes. De acordo com Mészáros (2004), esse tipo de distanciamento entre o legal e o real não é acidental, mas parte da lógica reprodutora do capital, que permite reformas apenas até o ponto em que não ameacem as bases estruturais da desigualdade.

Na esfera municipal, o Decreto Municipal de São Paulo nº 51.778/2010 instituiu o Projeto Incluir, com foco na inclusão de estudantes com deficiência. No entanto, pesquisas apontam que muitas escolas carecem de condições adequadas de acessibilidade e recursos pedagógicos, revelando que os dispositivos legais não bastam para garantir uma prática verdadeiramente inclusiva (NASCIMENTO, 2017). Tais limitações operacionais refletem o que Mészáros denomina de “formas mascaradas de exclusão social” dentro do sistema educacional.

No estado do Maranhão, Ribeiro, Rêgo e Araújo (2015) investigaram a experiência de educação inclusiva em escolas do interior, destacando que a existência de salas de recursos e programas de AEE não garante, por si só, a inclusão plena. Obstáculos como a formação inadequada dos professores e a ausência de apoio interdisciplinar persistem, reafirmando que as condições materiais e simbólicas do ensino determinam a efetividade da legislação.

Outra pesquisa no Maranhão, publicada por Santos e Cardoso (2022), examinou a Escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa, em Matões do Norte, e demonstrou que mesmo com o apoio legal da PNEE-EI (2008), ainda existem lacunas em acessibilidade e capacitação docente. A escola, situada em região periférica, enfrenta desafios logísticos e estruturais que evidenciam como o sistema educacional pode reproduzir a exclusão sob a retórica da inclusão.

Segundo Mészáros (2004), a educação não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, mas sim como parte de um metabolismo social que visa manter a estrutura de dominação vigente. Dessa forma,

mesmo legislações avançadas podem ser instrumentalizadas para manter relações desiguais de poder, se não forem acompanhadas de transformações estruturais no sistema escolar.

O artigo de Pinheiro (2020) também reforça essa perspectiva, ao evidenciar que professores e demais profissionais da educação enfrentam resistências institucionais e falta de apoio político-pedagógico na efetivação de práticas inclusivas. Essas resistências expressam o que Mészáros chama de obstáculos sistêmicos, que mantêm as funções reguladoras da educação no capitalismo.

Nesse sentido, é importante compreender que os documentos legais sobre educação inclusiva não têm o mesmo impacto em todos os contextos sociais. Sua eficácia depende da capacidade da sociedade civil, dos profissionais da educação e das políticas públicas locais de tensionarem a estrutura vigente e promoverem mudanças reais.

O Relatório de Educação Especial do Município de São Paulo (2019) aponta avanços significativos na oferta de salas de recursos, estagiários e formação continuada, mas também revela desigualdades na distribuição desses serviços. As escolas em regiões centrais têm maior acesso a esses recursos, enquanto escolas periféricas continuam carecendo de suporte, o que reforça a tese de Mészáros de que a educação opera dentro de um sistema que reproduz desigualdades estruturais.

Logo, para que a educação inclusiva seja efetivamente emancipadora, como propõe Mészáros, é necessário que as políticas não apenas existam no plano formal, mas que sejam acompanhadas por mudanças estruturais no financiamento, gestão escolar, formação docente e na concepção de educação como direito e não privilégio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental realizada revelou que, nos discursos oficiais e acadêmicos sobre educação inclusiva, coexistem tensões entre proposições transformadoras e dispositivos de reprodução social. Em muitos

casos, os documentos expressam intenções de equidade e democratização, mas sua operacionalização evidencia que essas metas são limitadas por condições materiais, práticas escolares hegemônicas e estruturas sociais persistentes.

Uma categoria emergente foi a inclusão como adaptação funcional. Nesse sentido, foi recorrente nos documentos analisados entendimentos que veem a inclusão como um processo de “ajustes” ou “adaptações razoáveis” ao aluno, sem questionar as práticas escolares normativas. Essa leitura reforça o que Mészáros (2005) aponta como reprodução ideológica: a inclusão é assimilada dentro dos limites da ordem vigente, sem provocar rupturas profundas nas relações de poder.

Outra categoria identificada foi a hierarquização simbólica entre estudantes. Alguns documentos oficiais ou orientações curriculares apresentam normas implícitas ou explícitas de “excelência”, “desempenho esperado” e “mediação necessária”, o que pode levar à estigmatização de estudantes que não se encaixam nos parâmetros dominantes. Essa lógica de distinção de categorias internas à escola remete diretamente à tese de Mészáros de que a educação participa da reprodução de hierarquias simbólicas.

Nos recortes que fizeram referência a experiências locais (como São Paulo ou Maranhão), os documentos e relatos enfatizam lacunas na efetivação do AEE, limitações na oferta física de salas de recursos, falta de formação docente adequada e desigualdades regionais na distribuição de recursos. Tais práticas concretas confirmam o vácuo entre o “dever legal” e o “fazer real”, o que pode ser lido como reprodução material da desigualdade — pois as escolas e redes mais bem dotadas atendem mais fielmente às normas, enquanto as menos favorecidas permanecem com demandas não atendidas.

Os resultados também apontam que em muitos documentos há uma ênfase excessiva no planejamento e nos princípios gerais da inclusão, mas menor atenção à monitoria, avaliação e responsabilização das práticas inclusivas. Isso sugere que as leis e políticas funcionam como

marcos simbólicos, mais do que dispositivos com exigência concreta de transformação — o que se alinha com a crítica de Mészáros de que o sistema educacional pode internalizar mecanismos de contenção social sob aparência progressiva. Outra observação significativa refere-se ao uso da flexibilização curricular nos documentos como solução para a diversidade. Embora essa flexibilização seja necessária, ela, em muitos casos, é concebida de modo que alunos com deficiência sigam trilhas curriculares paralelas ou adaptadas de forma mínima, sem alterar significativamente os pressupostos epistemológicos do currículo dominante. Isso configura uma “inclusão normativa”, em que o sujeito é adaptado ao sistema, ao invés de transformar o sistema para acomodá-lo — o que reforça a lógica de reprodução social segundo Mészáros.

Quando os documentos mencionam a formação docente, muitas vezes o fazem de forma vaga, sem comprometer investimentos duradouros ou revisões profundas nos cursos de licenciatura. Essa superficialidade discursiva pode ser interpretada como uma forma de legitimar a manutenção das práticas tradicionais, colocando a “falha” na execução e não na estrutura — mais uma maneira de reproduzir desigualdades educacionais.

Ademais, a análise revelou que alguns documentos apontam incentivos financeiros ou programas de apoio federais (como editais de inclusão, recursos extra para acessibilidade) — mas esses incentivos quase sempre têm caráter pontual, com prazo limitado, e sem garantia de continuidade. A imprevisibilidade desses recursos facilita que a política de inclusão permaneça subordinada a contextos econômicos e administrativos, reforçando a instabilidade e a segmentação das práticas inclusivas.

Também emergiu a crítica de que muitos documentos oficiais e orientações não dialogam entre si nem são articulados em nível municipal, estadual e federal. Essa desarticulação normativa favorece a fragmentação das iniciativas de inclusão e impede que a rede escolar inteira se comprometa com um projeto coerente. No olhar da teoria da reprodução social, isso pode ser considerado uma estratégia de manutenção da heterogeneidade e da desigualdade entre redes escolares.

Em síntese, os resultados e discussões demonstram que os documentos sobre educação inclusiva, embora revelem intenções progressistas e garantias legais, muitas vezes são apropriados por instituições escolares de forma que não rompem com as bases estruturais de desigualdade. A teoria da reprodução social de Mészáros permite uma leitura crítica desse fenômeno, ao mostrar que essas normas podem funcionar como aparatos ideológicos que legitimam e incorporam a desigualdade dentro da própria educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a educação inclusiva no Brasil à luz da teoria da reprodução social de István Mészáros, evidenciando as contradições existentes entre os avanços normativos e as práticas concretas das instituições escolares. A partir da análise de documentos oficiais, legislações, políticas públicas e literatura especializada, foi possível perceber que, embora a inclusão esteja assegurada no plano legal, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos de ordem estrutural, política, pedagógica e ideológica.

A trajetória histórica da educação inclusiva no país revelou um movimento progressivo de reconhecimento do direito à educação para todos, com destaque para dispositivos como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Esses documentos representam importantes marcos na luta por uma escola que valorize a diversidade e combata práticas discriminatórias.

Contudo, a pesquisa também demonstrou que a simples existência dessas normas não é suficiente para garantir práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. A análise documental revelou que muitos desses dispositivos operam como marcos ideológicos, que, embora proclamem o compromisso com a equidade, acabam sendo apropriados de forma a manter as estruturas de desigualdade. Essa constatação corrobora a

crítica de Mészáros, ao afirmar que a educação, em um sistema regido pelo capital, tende a reproduzir as contradições da ordem social, mesmo quando adota discursos progressistas.

A educação inclusiva, nesse contexto, corre o risco de ser reduzida a uma lógica de “ajuste do diferente”, sem questionar as bases excludentes do sistema educacional. É preciso ir além de adaptações pontuais e promover mudanças estruturais, que envolvam desde a formação inicial e continuada dos professores até o financiamento adequado, a acessibilidade plena e o envolvimento da comunidade escolar no processo inclusivo.

A partir da teoria da reprodução social, foi possível interpretar que a inclusão que não rompe com as lógicas do capital se transforma em um dispositivo de manutenção da ordem, mascarando desigualdades sob o discurso da diversidade. Assim, a inclusão se torna mais um elemento de legitimação simbólica do sistema, ao invés de constituir uma verdadeira via de emancipação.

Portanto, é fundamental reconhecer que o potencial transformador da educação inclusiva depende de sua capacidade de articular-se a uma prática pedagógica crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social. Isso implica compreender a inclusão não apenas como um direito formal, mas como uma luta cotidiana pela superação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas ou ideológicas.

A análise da realidade educacional brasileira mostrou que existem iniciativas promissoras e experiências exitosas em diversas regiões, mas essas ainda são pontuais e fortemente condicionadas pela estrutura social. O desafio que se impõe é o de construir uma educação inclusiva que não apenas acolha, mas que transforme, questione e subverta as formas historicamente construídas de exclusão e marginalização.

Assim, conclui-se que o enfrentamento das limitações da inclusão escolar exige não apenas vontade política e investimentos, mas também uma crítica profunda à função social da escola. Para isso, a teoria da reprodução social de Mészáros oferece importantes ferramentas analíticas,

ao evidenciar que a superação das desigualdades educacionais requer a transformação radical do modo como concebemos a educação, o conhecimento e as relações sociais no interior da escola.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade de continuar problematizando os limites e as possibilidades da inclusão no Brasil, sobretudo a partir de uma perspectiva crítica, que não se contente com discursos normativos, mas que busque construir uma escola pública, democrática, plural e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofícios Terrestres: Imagens da Educação dos Pobres no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.

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

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglésia. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2004.

NASCIMENTO, Milton. Políticas públicas de educação inclusiva: uma análise do Projeto Inclui em São Paulo. Escola do Parlamento, Câmara Municipal de São Paulo, 2017.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.

PINHEIRO, J. F. A educação especial na perspectiva inclusiva: desafios contemporâneos dos profissionais da educação e das políticas educacionais de acesso ao ensino. Interfaces da Educação, v. 10, n. 29, p. 175-193, 2020.

RIBEIRO, F. S.; RÉGO, J. F. D.; ARAÚJO, M. M. S. Uma experiência brasileira de educação inclusiva no interior do estado do Maranhão. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. esp. 4, p. 2673-2690, 2015.

SANTOS, A. P.; CARDOSO, D. L. S. Educação inclusiva: um estudo sobre a inclusão de discentes com deficiência intelectual na Escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa em Matões do Norte – MA. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Relatório de Acompanhamento da Educação Especial. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 67.635, de 6 de abril de 2023. Dispõe sobre a Educação Especial no âmbito da Secretaria da Educação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 7 abr. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é à exclusão: uma introdução aos estudos sobre diferença, deficiência e educação inclusiva. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.005

O DESPREPARO DA FORMAÇÃO CLÍNICA: REFLEXÕES INTERSECCIONAIS E ANTICAPACITISTAS

Viviane Espírito Santo dos Santos¹Marwyn Soares de Souza²

RESUMO

Ao longo da pesquisa sobre a pluridiversidade na grade do curso de Psicologia, alguns questionamentos vieram a superfície evidenciando uma lacuna preocupante nas diretrizes curriculares do curso, tais como: a ausência de uma abordagem específica, crítica ou ampliada sobre a subjetividade da pessoa com deficiência, por exemplo. Apesar das atualizações recentes e pesquisas de vanguarda sobre a diversidade e os direitos humanos, essa temática ainda não se faz presente no trato do ensino superior. Essa lacuna contribui para a perpetuação de visões capacitistas, logo a importância de pautarmos academicamente a subjetividade da pessoa com deficiência. O paradigma biomédico baliza a deficiência como um desvio da normatividade, essa perspectiva influencia diretamente à prática psicológica, resultando em discursos patológicos e de medicalização. Essa pesquisa propõe uma mudança de paradigma, ao articular a adoção do modelo social da deficiência. Esse modelo compreende a deficiência como uma construção social, resultante das barreiras impostas pela sociedade, não obstante como uma característica inerente ao indivíduo. Nessa perspectiva, o arcabouço teórico dos estudos Queer são orientados por autores que defendem a subversão dos discursos normativos

1 Psicóloga, pesquisadora, especialista em Psicologia Social e Direitos Humanos.

2 Psicólogo Clínico, Pesquisador, especialista em Psicologia Fenomenológica Existencial, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Clínica Ampliada.

sobre os corpos-mentes das pessoas com deficiência. Com base em revisão bibliográfica e na metodologia da escrivência em psicologia social, objetivamos construir uma psicologia que atue como ferramenta de resistência ao capacitismo, promovendo a autonomia e combatendo as estruturas sociais que perpetuam a exclusão. Para alcançar essa transformação, é necessário “alejar” ou “the crip” as estruturas educativas, questionando e atualizando as diretrizes curriculares para que a formação em psicologia esteja alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. Nesse encaminhamento de novas normativas que possam elencar à psicologia uma ampliação do escopo sobre o campo que não apenas ofereça suporte emocional e clínico, mas que também atue politicamente na luta por uma sociedade mais equânime e inclusiva.

Palavras-chave: Psicologia; Formação; Anticapacitismo; Interseccionalidade; Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Psicologia no Brasil é atravessada por heranças históricas, políticas e epistêmicas que moldaram seus fundamentos e práticas. Desde o surgimento da disciplina, observa-se que o campo psicológico foi construído a partir de uma racionalidade eurocêntrica, branca e normativa, vinculada aos interesses da elite e do Estado autoritário. Assim como o racismo é estrutural na sociedade brasileira, o capacitismo também o é – operando de modo silencioso, naturalizado e institucionalizado.

A ausência de uma disciplina que aborde a subjetividade da pessoa com deficiência na formação em Psicologia revela essa estrutura excludente. Historicamente, o saber psicológico no país esteve mais comprometido com a normatização do comportamento do que com a valorização das diferenças humanas. Revisitar a história da Psicologia brasileira permite compreender como as práticas excludentes foram legitimadas sob o discurso da ciência, reproduzindo desigualdades e apagando a pluralidade de corpos, mentes e existências. O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão crítica sobre o despreparo da formação clínica diante da diversidade humana, enfatizando a urgência de uma Psicologia anticapacitista, interseccional e comprometida com os direitos humanos.

A presente reflexão baseia-se em revisão bibliográfica e na metodologia da escrivência em Psicologia Social, assumindo o lugar de fala e de experiência como parte constitutiva da produção de conhecimento. Essa escolha metodológica – inspirada em Conceição Evaristo e aplicada ao campo da Psicologia – compreende a narrativa como forma legítima de saber e resistência. O método articula autores da Psicologia crítica brasileira (Jacó-Vilela, Bock, Patto), dos estudos da deficiência e da Teoria Crip (McRuer, Garland-Thomson, Kafer), das epistemologias decoloniais (Mignolo, Mbembe, Maldonado-Torres) e do pensamento interseccional (Collins, Akotirene). Essa pluralidade teórica orienta uma análise qualitativa e ética, que reconhece a experiência da deficiência como atravessada por marcadores de raça, gênero, classe, sexualidade e território. A meto-

dologia, portanto, é política e situada: propõe descolonizar a formação e a clínica psicológica, incorporando perspectivas que deslocam o olhar da deficiência como déficit individual para uma construção coletiva e social da diferença.

O DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA E O PROJETO COLONIAL

A história da Psicologia no Brasil nasce entrelaçada à medicina, à educação e à moral religiosa. Desde o século XIX, sua institucionalização foi marcada pela influência de modelos europeus, como o positivismo e o experimentalismo alemão, e por práticas eugênicas legitimadas por discursos médicos. Como destacam Jacó-Vilela (2024) e Bock (2010), a Psicologia brasileira emergiu a serviço da elite, sustentando políticas de higienização social e racial.

Nesse cenário, a deficiência foi reduzida a uma condição estritamente médica e patológica, desconsiderando suas dimensões históricas, culturais e políticas. A aplicação de testes psicológicos e instrumentos avaliativos, muitas vezes descontextualizados da realidade brasileira, reforçou desigualdades e classificou sujeitos a partir da lógica da “incapacidade”. Tal perspectiva desconsiderou as condições estruturais que produzem o a exclusão, consolidando uma Psicologia voltada mais à adaptabilidade do indivíduo à norma do que à transformação do campo social.

A formação em Psicologia foi herdeira desse paradigma, ou seja, foi historicamente moldada por uma racionalidade colonial que associava a deficiência à inferioridade, prestando-se ao papel, em suas origens, de regulação e controle dos corpos e das condutas. A ausência de disciplinas que abordem a subjetividade da pessoa com deficiência até os dias de hoje revela que o capacitismo ultrapassa a esfera do preconceito individual: ele constitui uma estrutura epistemológica que define quem pode ser reconhecido como sujeito de cuidado e quem permanece objeto de intervenção.

AS INFLUÊNCIAS DOS MARCOS LEGAIS, DITADURA E FORMAÇÃO CLÍNICA

A regulamentação da profissão em 1962, pela Lei 4.119, e a criação dos Conselhos de Psicologia marcaram avanços institucionais, mas também consolidaram uma prática elitizada. Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), a Psicologia esteve dividida entre a clínica privada voltada à elite e o uso estatal de testes psicológicos como instrumentos de controle social. Nesse período, pessoas com deficiência, pobres e dissidentes eram excluídas dos espaços de cuidado e confinadas a instituições segregadoras. A clínica psicológica se tornava um privilégio de classe, enquanto a assistência pública reproduzia modelos biomédicos de reabilitação e tutela.

Foi apenas nas décadas de 1970 e 1980, com a redemocratização e a Reforma Psiquiátrica, que a Psicologia começou a se aproximar de um compromisso ético-político. O Movimento Antimanicomial e o SUS introduziram a noção de cuidado em liberdade, deslocando o foco do diagnóstico para o sujeito. No entanto, as práticas capacitistas permaneceram como herança institucional, dificultando o acolhimento da diferença como potência.

A FORMAÇÃO E CAPACITISMO ESTRUTURAL

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Psicologia (Resolução CNE/CES nº 1/2023) reafirma o compromisso ético-político da formação profissional com os direitos humanos, a diversidade e a justiça social. O texto normativo estabelece princípios voltados ao respeito à pluralidade pessoal, social e cultural, bem como à promoção da cidadania e da dignidade humana (Art. 2º, incisos IV e VI). No entanto, observa-se que, embora as diretrizes enfatizem dimensões como gênero, raça, classe e cultura, a deficiência permanece marginalizada como categoria epistemológica e política.

Não há menções explícitas à pessoa com deficiência ou à superação do capacitismo como eixo de formação, o que revela a persistência de uma lacuna na abordagem da diversidade funcional. A ausência dessa categoria reforça a hegemonia de paradigmas biomédicos que compreendem a deficiência como déficit individual, restringindo o papel do psicólogo à adaptação do sujeito às normas sociais em vez de promover transformações estruturais que assegurem acessibilidade, autonomia e participação social. Assim, mesmo em um cenário de avanços discursivos em torno da inclusão, o capacitismo ainda se mantém como herança epistemológica e institucional nos espaços de ensino e nas práticas avaliativas em Psicologia. Diante desse cenário, surge uma questão fundamental: como pensar em uma clínica anticapacitista se a formação em Psicologia ainda não incorpora a deficiência e os marcadores da diferença como eixos estruturantes de sua epistemologia e prática?

A formação clínica, nesse sentido, permanece ancorada em paradigmas biomédicos, que compreendem a deficiência como déficit individual. Essa visão restringe a atuação do psicólogo à adaptação do sujeito à norma, em vez de promover transformações estruturais que garantam acessibilidade e autonomia. Se a episteme psicológica historicamente não considera as pessoas com deficiência como sujeitos de conhecimento, o que dizer, então, dos estudantes com deficiência que ingressam na formação em Psicologia?

O ingresso e a permanência de pessoas com deficiência nas universidades ainda são marcados por barreiras arquitetônicas, comunicacionais e epistemológicas. É preciso reconhecer que o capacitismo se manifesta tanto na ausência de conteúdos quanto na falta de condições para que corpos diversos habitem o espaço acadêmico. A **Teoria Crip**, formulada por Robert McRuer (2006) e expandida por autores como Kafer (2013) e Garland-Thomson (2002), propõe uma subversão radical das normas de corpo, mente e funcionalidade. Inspirada nos estudos queer, a perspectiva crip questiona a compulsoriedade da capacidade, ou seja, a expectativa de que todos os corpos sejam produtivos, independentes e eficientes.

Ao trazer essa teoria para a Psicologia, propõe-se deslocar o olhar do “tratamento da deficiência” para a afirmação da diferença como potência política e existencial. Essa mudança epistemológica implica revisar conceitos fundamentais, como normalidade, autonomia e saúde, reconhecendo que a dependência e a interdependência também fazem parte do viver humano. Somos seres sociais e precisamos do cuidado em rede. A Psicologia Crip, portanto, busca despatologizar corpos e mentes, articulando-se à interseccionalidade de Patricia Hill Collins (2016) e Carla Akotirene (2019), que entendem as opressões como sistemas interligados. Assim, pensar uma formação anticapacitista requer reconhecer como gênero, raça, classe, sexualidade e território se cruzam na experiência da deficiência.

Cabe aqui elucidarmos o conceito de Interseccionalidade. A interseccionalidade é uma categoria analítica que considera as múltiplas formas de opressão que incidem sobre sujeitos marcados por raça, classe, gênero e deficiência. O termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989 no artigo “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. “Interseccionalidade é um instrumento analítico que busca dar visibilidade às experiências múltiplas e entrecruzadas de opressão, não como somatório, mas como interdependência entre os sistemas de dominação” (Akotirene, 2019, p. 15). Nesse sentido, não se trata somente de pensarmos cada marcador isoladamente, mas neles como uma encruzilhada, onde cada mecanismo gera opressões que deixam o sujeito que habita mais de um marcador em uma encruzilhada, que forma um novo espaço marcado por mais opressões. Como a psicologia pode minimizar esses marcadores sociais e políticos e de fato contribui para uma prática comprometida com o anticapacitismo, o feminismo, o antirracismo?

Uma Psicologia comprometida com os direitos humanos deve atuar como instrumento de resistência às estruturas excludentes. Isso implica reconfigurar o ensino, a clínica e a pesquisa, adotando metodologias acessíveis e inclusivas, reconhecendo a diversidade funcional como expressão

legítima da subjetividade. Ser anticapacitista é, também, ser interseccional: compreender que a exclusão das pessoas com deficiência não pode ser analisada isoladamente, mas em relação a outros eixos de opressão. Nessa perspectiva, a Psicologia deve se tornar um campo de luta, não apenas de escuta, capaz de “alejar” — ou “cripar” — as normas que restringem a pluralidade da existência.

NOVAS CONTRIBUIÇÕES DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

Nos últimos anos, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), instância de regulamentação e fiscalização da profissão de psicologia no Brasil, tem buscado atualizar suas normativas e publicações para alinhar a prática profissional aos princípios da acessibilidade e dos direitos humanos. Somente no ano de 2025, 10 anos após a lei brasileira de inclusão, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, temos alguns docum

A Resolução CFP nº 7/2025 estabelece normas para o exercício profissional de psicólogas e psicólogos no atendimento às pessoas com deficiência e no enfrentamento do capacitismo, adotando o modelo social da deficiência como base ética e técnica. O modelo social da deficiência vem de contraponto ao modelo biomédico, que colocava o foco no corpo do sujeito com deficiência. No modelo social, entende-se que a sociedade é deficiente, quando não garante a acessibilidade e continua a perpetuar discursos capacitistas. A deficiência está na sociedade e não na pessoa. “A inovação do modelo social de deficiência estava na concepção de que a experiência da opressão não é uma consequência natural de um corpo com lesões. Seria, na verdade, uma imposição social”. (Diniz, 2007, p. 828).

Ao determinar que as(os) profissionais da Psicologia devem promover o bem-estar, a inclusão e o respeito aos direitos das pessoas com deficiência (Art. 2º), a resolução reafirma a responsabilidade social da profissão em desconstruir práticas discriminatórias e medicalizantes. O Art. 3º explicita o dever de contribuir ativamente para a eliminação de todas as formas de capacitismo, deslocando a deficiência do campo da anormalidade

para o campo da diversidade humana. Em termos epistemológicos, essa resolução representa um avanço histórico na direção de uma Psicologia comprometida com a justiça social, reconhecendo que o cuidado ético envolve a transformação das estruturas que produzem exclusão e não apenas a adaptação dos sujeitos às normas sociais.

Além disso, prevê vedações explícitas de práticas discriminatórias, patologizantes ou assistencialistas, e exige o uso do conceito de desenho universal e de adaptações razoáveis em metodologias, bem como a garantia de acessibilidade nas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). O Desenho Universal é um conceito originado nos campos da arquitetura e do design, mas hoje amplamente aplicado à educação, à tecnologia e às práticas sociais. Ele propõe que ambientes, produtos, serviços e processos sejam planejados desde o início para serem acessíveis e utilizáveis por todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou culturais.

Outra resolução também lançada este ano foi a Resolução CFP nº 9/2025 estabelece diretrizes para a prestação de serviços psicológicos à população surda, reconhecendo formalmente a “pluriversidade surda”, isto é, a multiplicidade de identidades, experiências linguísticas e culturais na comunidade surda (Art. 2º, III). O documento define que pessoas surdas são aquelas que se identificam como parte da comunidade surda, incluindo pessoas com deficiência auditiva que usam Libras, Língua Portuguesa ou utilizam tecnologias como implantes cocleares ou aparelhos auditivos, compreendendo que os surdos são plurais. A normativa defende que a (o) psicóloga (o) tem o dever de garantir que o atendimento seja acessível, inclusivo e promova equidade, exigindo acessibilidade comunicacional, tecnológica, física e atitudinal (Art. 6º). A Resolução enfatiza também o respeito à autonomia e protagonismo da pessoa surda, bem como o reconhecimento de sua língua, cultura e identidade no processo terapêutico. Em suma, a norma representa um avanço importante na regulamentação da Psicologia no Brasil ao incorporar uma perspectiva de justiça social e anticapacitista no atendimento à comunidade surda,

embora implique também desafios práticos quanto à formação, adaptação de instrumentos e efetiva implementação nas práticas profissionais.

O último documento lançado este ano foi o Manual Orientativo para uma Atuação Anticapacitista na Psicologia (CFP, 2025), este documento reforça, no contexto das políticas públicas de acessibilidade e inclusão, o papel essencial da Psicologia na construção de uma sociedade democrática e plural. Elaborado a partir dos Grupos de Trabalho da APAF sobre atendimento a pessoas com deficiência e pessoas surdas, o manual propõe-se a orientar psicólogas e psicólogos na adoção de uma prática ética, técnica e politicamente qualificada, voltada à promoção da equidade e dos direitos humanos.

Fundamentado em legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei nº 10.436/2002 (que reconhece a Libras como meio legal de comunicação) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei nº 6.949/2009), o texto também incorpora as recentes Resoluções CFP nº 7/2025 e nº 9/2025, que tratam do enfrentamento do capacitismo e do ouvintismo. O CFP reconhece que o capacitismo é uma forma estrutural e interseccional de opressão que hierarquiza corpos e mentes conforme padrões de normalidade e produtividade.

Esses novos documentos do Conselho Federal de Psicologia reforçam de forma contundente a importância de consolidar uma prática profissional comprometida com a equidade, a acessibilidade e o enfrentamento do capacitismo. Ao reconhecer que a exclusão não é consequência da deficiência, mas das barreiras estruturais e simbólicas impostas pela sociedade, o CFP reposiciona a Psicologia como um campo de transformação social e de defesa dos direitos humanos.

No entanto, para que essas diretrizes se concretizem na prática cotidiana, é indispensável que os cursos de formação inicial e continuada em Psicologia adotem uma formação anticapacitista, capaz de preparar profissionais críticos, sensíveis à diversidade funcional e conscientes de seu papel político na desconstrução das normas de corpo, mente e produtividade que historicamente sustentaram a exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O despreparo da formação clínica em Psicologia para lidar com a deficiência evidencia não apenas uma lacuna curricular, mas uma questão ética, política e epistemológica. O capacitismo, como estrutura histórica e simbólica, sustenta-se em epistemologias coloniais que naturalizam a norma e silenciam a diferença. Romper com esse legado exige uma revisão radical da própria noção de sujeito psicológico, deslocando o foco da normalidade para a pluralidade das experiências humanas. A Teoria Crip, em diálogo com a interseccionalidade e as perspectivas decoloniais, oferece caminhos para reconstruir a Psicologia como ciência e prática social voltada ao bem viver, à equidade e à justiça cognitiva.

Os recentes documentos do Conselho Federal de Psicologia reafirmam esse compromisso ético-político, orientando a profissão para o reconhecimento da diversidade humana e para o enfrentamento do capacitismo e do ouvintismo em todas as suas dimensões. Entretanto, tais avanços normativos só se consolidarão plenamente quando a formação em Psicologia for, ela mesma, anticapacitista: quando formar significar descolonizar o olhar, incluir corpos diversos no ato de aprender e reconhecer a diferença como potência.

Assim, reafirma-se que uma Psicologia comprometida com os direitos humanos deve ser, antes de tudo, uma prática de resistência ao silenciamento, ao normalismo e às hierarquias que determinam quem pode existir com dignidade. Formar psicólogas e psicólogos para um mundo plural é formar profissionais capazes de acolher, com ética, escuta e sensibilidade, todas as formas de humanidade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARANTE, Paulo. Loucos pela vida: a trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e Compromisso Social. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.216/2001 – Lei da Reforma Psiquiátrica.

BRASIL. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque em 30 de março de 2007, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

COLLINS, Patricia Hill. “Interseccionalidade como categoria analítica.” Revista Estudos Feministas, v. 24, n. 3, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 7, de 10 de abril de 2025. Estabelece normas para o exercício profissional da psicóloga e do psicólogo no atendimento às pessoas com deficiência e no enfrentamento do capacitismo. Brasília, DF: CFP, 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 9, de 24 de abril de 2025. Dispõe sobre a prestação de serviços psicológicos à população surda e sobre a acessibilidade comunicacional. Brasília, DF: CFP, 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Manual orientativo para uma atuação anticapacitista na Psicologia. Brasília, DF: CFP, 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

FOUCAULT, Michel. História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. “Integrando a deficiência: uma perspectiva

feminista." In: SILVA, L. M.; CESAR, M. C. (Orgs.). Deficiência e diferença: estudos sobre corpo, norma e subjetivação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. História da Psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 2024.

KAFER, Alison. Feminist, Queer, Crip. Bloomington: Indiana University Press, 2013. McRUER, Robert. Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability. New York: NYU Press, 2006.

PATTO, Maria Helena. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SPINK, Mary Jane; NASCIMENTO, Michele Alves do. In: Psicologia Social e Políticas Públicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2018.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.006

LEITURA E ESCRITA COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO: RELATO DE PROJETO DIDÁTICO MULTIDISCIPLINAR

Nathalie Sena da Silva¹

RESUMO

A dificuldade em lidar com conflitos e a passividade em momentos de leitura foram percebidas na turma de Correção de Fluxo 2 - Aceleração, que tem 13 estudantes entre 10 e 13 anos, com atraso escolar. O grupo mostrou interesse em conhecer a realidade das pessoas com deficiência após leitura sobre o tema. Assim, iniciou-se um projeto sobre inclusão articulado às habilidades socioemocionais, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 da Organização das Nações Unidas, que preconizam o desenvolvimento integral com respeito à diversidade. A iniciativa de desenvolver ações a partir da curiosidade dos estudantes e de suas realidades está em consonância com as ideias de Paulo Freire, que sustentam a substituição da educação bancária pela dialógica. Realizaram-se oficinas, leituras e contações de histórias sobre inclusão e habilidades socioemocionais. A turma decidiu criar um livro para retratar as aprendizagens e sensibilizar a sociedade a olhar com empatia e respeito para as pessoas com deficiência. Foram realizadas aulas extraclasse em espaços inclusivos e rodas de diálogo com pessoas com deficiência. Foram confeccionadas esculturas das personagens, numa oficina de metarreciclagem, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

1 Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da Christian Business School - EUA, lie-sena1@yahoo.com.br

Ambiental e com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 12 da Organização das Nações Unidas. O diário de bordo contribuiu com a autoavaliação docente e discente. A visão que os educandos tinham sobre pessoas com deficiência era associada às limitações. Com os estudos puderam entender o porquê da representação negativa, percebendo que pesquisa e leitura mudam o olhar sobre as coisas e a postura diante delas. Difundir o que aprenderam por meio da escrita autoral gerou o gosto pela produção e divulgação de saberes. O desempenho escolar da turma melhorou. A participação ativa e colaborativa da turma nas ações do projeto favoreceu a construção de vínculos afetivos entre estudantes.

Palavras-chave: Inclusão, Correção de Fluxo, Protagonismo, Inteligência Emocional, Produção Textual.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência pedagógica tem como cerne a descrição e a análise da implementação de um projeto didático voltado para práticas de inclusão e o fomento de habilidades socioemocionais. A iniciativa foi desenvolvida com uma turma de Correção de Fluxo Escolar/Aceleração na Escola Municipal Presbítero José Bezerra, localizada no bairro da Macaxeira, em Recife-PE. A necessidade premente para a concepção e execução do projeto emergiu de um diagnóstico inicial da turma, que revelou desafios significativos. Identificou-se a dificuldade dos estudantes em gerenciar conflitos decorrentes da resistência em aderir às regras de convivência, concomitantemente à observação de uma postura passiva diante de atividades de leitura e produção textual.

Esse panorama foi prontamente detectado pela docente nas primeiras interações com o grupo, composto por 13 alunos com idades entre 10 e 13 anos, em situação de defasagem escolar e oriundos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. O grande desafio pedagógico que se impôs foi o de conceber estratégias eficazes que respondessem à seguinte questão: Como impulsionar o incentivo à leitura e à escrita autônoma em um ambiente marcado por relações interpessoais tensas, conflituosas e uma percepção geral de negatividade?

O ponto de partida para a transformação do ambiente de aprendizagem foi o despertar do interesse da turma pela temática da inclusão. Tal engajamento foi provocado pela leitura e posterior discussão da história em quadrinhos Turma da Mônica em Viva as Diferenças!, que apresenta uma personagem com Trissomia do Cromossomo 21. A obra foi utilizada como recurso didático para deflagrar reflexões profundas sobre o Dia Internacional da Síndrome de Down. Esta atividade inicial serviu como catalisador para a expansão da proposta para um projeto didático de escopo mais amplo, articulando a inclusão com o desenvolvimento intencional de habilidades socioemocionais. Esta abordagem está em total consonância com a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular

(Brasil, 2018), que advoga pelo desenvolvimento integral do estudante, com profundo respeito à diversidade humana. Ademais, a metodologia adotada, que se fundamenta na realidade e nos interesses genuínos dos educandos, estabelece um diálogo direto com a pedagogia crítica e libertadora proposta por Paulo Freire (1987, 1996), que valoriza o diálogo e a experiência concreta como pilares da construção do conhecimento.

A relevância do projeto encontra sua justificação na imperativa de cultivar o respeito às diferenças e de contribuir ativamente para a edificação de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Nesse sentido, a iniciativa se alinha de forma precisa com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente com as Competências Específicas 1 e 6 da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental. A Competência 1 visa a compreensão de si e do outro como identidades diferentes, de modo a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade diversa e promover os direitos humanos (Brasil, 2018). Já a Competência 6 enfatiza a capacidade de construção de argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para competência de argumentação e negociação, fundamental para o exercício da cidadania ativa. Ela envolve a capacidade de defender ideias e opiniões baseadas em fatos e dados, usando o diálogo e o respeito à diversidade, com o objetivo de promover os direitos humanos e a sustentabilidade. Essa habilidade é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). Tais competências permeiam o autoconhecimento, a valorização da pluralidade e a promoção dos direitos humanos.

O objetivo geral do trabalho foi o de aprimorar as habilidades socioemocionais dos discentes por meio do acesso qualificado à literatura infantil que aborda temas como emoções, interações e relacionamentos interpessoais. A meta era, portanto, fomentar o apreço pela leitura e pela produção textual autônoma, articulando a ludicidade e as tecnologias digitais ao aprofundamento dos conhecimentos sobre o respeito às diferenças e a igualdade de direitos.

A metodologia empregada no projeto integrou diversos objetos de conhecimento de distintas áreas curriculares. No âmbito da Língua Portuguesa, foram trabalhados o Planejamento, revisão e edição de textos, a Formação do leitor literário e o Uso de tecnologia digital. Artes explorou o Processo de criação e a Arte e tecnologia. Ciências abordou o Consumo consciente e a Reciclagem. Geografia tratou da Conservação e degradação da natureza, bem como de Culturais e desigualdades sociais. Por fim, História contribuiu com temas como Cidadania, Diversidade cultural e o Respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. As ações didáticas implementadas foram diversificadas, incluindo desafios de produção textual, sessões de leitura, o acesso e a exploração do site da árvore de livros, a realização de rodas de diálogos, a elaboração de relatórios, aulas extra-classe e oficinas temáticas.

Esta iniciativa pedagógica está em consonância com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa assegurar a Educação de Qualidade. O projeto contribui diretamente para o alcance da meta 4.7, que preconiza a aquisição, por parte de todos os alunos, dos conhecimentos e habilidades necessários para impulsionar o desenvolvimento sustentável. Isso inclui, de forma explícita, a educação para os Direitos Humanos, a igualdade de gênero, a valorização da diversidade cultural e a edificação de uma sociedade genuinamente inclusiva (ONU, 2015).

Os resultados preliminares colhidos a partir da execução do projeto são promissores, indicando uma notável evolução na percepção dos estudantes. A visão inicial e frequentemente limitada que associava pessoas com deficiência a meras restrições foi progressivamente suplantada por uma compreensão mais abrangente, positiva e humanizada. A pesquisa e a imersão na literatura revelaram-se instrumentos essenciais para essa mudança de paradigma, impactando profundamente o olhar e a postura dos alunos frente à temática. Em síntese, o trabalho demonstrou de forma empírica a eficácia da articulação entre a literatura, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e as competências curriculares,

promovendo, assim, o fomento de uma postura mais reflexiva, empática e cidadã nos estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo se configura como um relato de experiência que descreve e analisa intervenções pedagógicas e suas repercussões nos processos de ensino e aprendizagem. Os caminhos metodológicos adotados foram delineados a partir da escuta ativa das necessidades e interesses da turma de Correção de Fluxo/Aceleração, buscando alinhar as práticas didáticas aos pressupostos freireanos e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. A primeira etapa metodológica consistiu na realização de momentos de leitura dialógica, com foco na identificação e nomeação de emoções e sentimentos nas narrativas lidas. A professora mediava a reflexão para que os estudantes analisassem seus próprios comportamentos e sentimentos em situações cotidianas, estabelecendo uma articulação entre a literatura e suas realidades. Essa prática fomentou a autoavaliação e a expressão de vivências, elemento central para o desenvolvimento socioemocional. Um desdobramento significativo dessa etapa ocorreu quando um estudante manifestou o desejo de homenagear a professora. A docente lançou o desafio de produção textual, convidando o aluno a produzir um poema para ser apresentado à turma. O estudante aceitou prontamente, criou o poema, digitou-o no computador da direção da escola, realizou a impressão do texto (com apoio da equipe da secretaria) e o apresentou com orgulho. Essa ação demonstrou o poder transformador da escrita na mobilização de sentimentos como a gratidão, incentivando os colegas a perceberem a produção textual não apenas como uma atividade escolar, mas como um meio positivo de expressão, aprendizagem em Língua Portuguesa e uso produtivo das tecnologias digitais para a difusão do saber.

Em parceria com a professora da biblioteca, Júlia Cláudia Barbosa da Silva Brito, as crianças foram introduzidas ao site da Árvore de Livros,

possibilitando o acesso virtual a um vasto acervo. Essa iniciativa buscou estimular o gosto pela leitura e, através dela, promover reflexões sobre questões socioemocionais, diversificando o repertório e as formas de contato com a literatura.

O marco deflagrador do projeto de inclusão foi a leitura, no Dia Internacional da Síndrome de Down, da história em quadrinhos Turma da Mônica em Viva as Diferenças!, que apresenta a personagem Tati, com Trissomia do Cromossomo 21. O grande interesse da turma pela temática da inclusão confirmou a pertinência da atividade, que se alinha à Competência Específica 9 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BNCC), a qual propõe o envolvimento em práticas de leitura literária que desenvolvam o senso estético, o lúdico e o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018). A partir desse interesse, a professora sugeriu que, a cada leitura realizada, os estudantes elaborassem relatórios de leitura de forma autônoma e espontânea, como forma de registro e sistematização das aprendizagens. Esses relatórios deveriam conter informações básicas sobre a obra (título, autor, temática, resumo) e, fundamentalmente, os aprendizados acerca dos temas abordados. Essa prática coaduna-se com a Competência Específica 8 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC, que visa selecionar textos e livros para leitura integral de acordo com objetivos e interesses pessoais (Brasil, 2028) . As leituras passaram a ser realizadas individualmente, em duplas ou em grupos, conforme a afinidade temática e o desejo dos educandos. Cada aluno passou a ter um caderno específico para realização dos relatórios de leitura.

As rodas de diálogo sobre inclusão conduziram a um novo e significativo desafio de produção textual coletiva: a construção de uma história inédita. A professora instigou a turma a conceber uma narrativa com uma personagem principal feminina com Síndrome de Down, que enfrentasse uma situação de preconceito. O resultado foi a história Turma do Acelera: Lutando Contra o Preconceito, que narra o episódio de uma personagem chamada Helô em um parque de diversões. A história aborda o enfren-

tamento ao preconceito, a busca por direitos e a iniciativa de promover um evento inclusivo para difusão dos direitos das pessoas com deficiência. A turma decidiu transformar a história em um livro para retratar as aprendizagens e sensibilizar a sociedade a olhar com empatia para as pessoas com deficiência. Essa produção atende à Competência Específica 7 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC, que propõe reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias, evidenciando o texto como ferramenta de intervenção social (Brasil, 2018).

A atividade de criação de personagens para a história gerou ilustrações em papel, que posteriormente foram digitalizadas, promovendo a inclusão tecnológica e alinhando-se à Competência Específica 8 de Arte para o Ensino Fundamental da BNCC, que trata do desenvolvimento da autonomia, crítica e trabalho coletivo e colaborativo (Brasil, 2028). Como forma de aprofundar a relação com os personagens criados, a professora lançou o desafio de criação de poemas a partir dos nomes dos personagens da narrativa criada pela turma. O desafio consistia em identificar palavras contidas dentro de cada nome (por exemplo, na palavra Alícia é possível identificar os vocábulos: ali, li, aí, lia, cá, lá) e, a partir delas, criar um poema que refletisse a essência do personagem. Sobre a personagem chamada Alícia, foi criado o seguinte texto: Alícia lia/Enquanto chovia./Ali ficava/A maior parte do dia./Lia pra lá,/Lia pra cá./la lendo em todo lugar./Aí, de repente, o livro veio a acabar./Ela falou: - Já li, agora vou jantar. Essa atividade, de natureza metalinguística, estimulou a criatividade e a valorização da produção autoral de cada aluno.

Dando continuidade ao percurso metodológico, o projeto intensificou o trabalho interdisciplinar, com foco na expressão artística, tecnologia digital, educação ambiental e engajamento cívico. Uma das ações centrais foi a criação coletiva do Repente Emocional. Sob a mediação da professora, os estudantes foram desafiados a expressar, em versos, as aprendizagens obtidas nas leituras literárias e nas rodas de diálogo sobre questões socioemocionais. Um aluno atuou como escriba, registrando o

texto coletivo no quadro, e posteriormente, mobilizando suas habilidades musicais, realizou a parte instrumental da canção, utilizando violão e flauta. Esta atividade está em consonância com a Competência Específica 10 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC, que prevê a mobilização de práticas da cultura digital e diferentes linguagens para expandir as formas de produção de sentidos e realizar projetos autorais (Brasil, 2028). Para a apresentação do Repente Emocional, a turma realizou uma oficina de metarreciclagem com o objetivo de construir instrumentos musicais a partir de resíduos eletrônicos. Utilizando teclas de teclados de computador e notebooks descartados por uma empresa de tecnologia, os alunos inseriram-nas em pequenas garrafas reutilizadas, transformando-as em chocalhos. Essa iniciativa está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e alinha-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 12 da ONU – Consumo e Produção Responsáveis, especificamente o item 12.5, que visa a redução substancial da geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso (ONU, 2015). A performance artística do Repente Emocional foi ensaiada, gravada em vídeo e inscrita no Encontro Municipal de Audiovisual na Educação (ENCINE), promovido pela Prefeitura do Recife, conquistando o primeiro lugar na categoria, evidenciando o protagonismo e o sucesso da produção autoral da turma.

No âmbito da mobilização social e da conscientização sobre direitos, os estudantes realizaram uma saída de campo para visitar o Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC) e participar da 28ª passeata organizada pela instituição. Na ocasião, eles levaram cartazes com frases sobre inclusão, utilizando o tema do evento (Se for para amar, que seja o ano inteiro), e apresentaram os personagens criados para a história autoral. Essa prática alinha-se às Competências Específicas 3 e 4 de História para o Ensino Fundamental da BNCC, que preconizam a elaboração de argumentos, a identificação de diferentes visões sobre o mesmo contexto histórico e o posicionamento crítico com base em princípios éticos e democráticos (Brasil, 2018).

Em sala de aula, as rodas de diálogo foram aprofundadas com a apresentação e discussão de documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010). É relevante destacar que, na história coletivamente produzida, a personagem principal é uma criança negra, uma decisão que emergiu das discussões prévias sobre a importância do protagonismo e da representatividade de pessoas negras, reforçando a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) que tornam obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena.

Visando a inclusão tecnológica e a acessibilidade, a professora Belks Klay Eugenia da Silva, professora multiplicadora de Tecnologia, conduziu uma oficina de produção de animação junto à turma. A atividade, que contemplou a Competência específica 4 de Arte para o Ensino Fundamental da BNCC, que foca na mobilização de recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística (Brasil, 2018). A ação desafiou os alunos a pensarem em como seus personagens, poemas e a história sobre inclusão poderiam ser apresentados de maneira tecnológica por meio de uma animação. Em continuidade à oficina de animação, a professora orientou os estudantes nas aulas subsequentes, individualmente ou em duplas, a criar animações referentes aos personagens que haviam concebido e para os quais haviam escrito poemas. As animações, disponibilizadas no canal do *YouTube* da professora (<https://www.youtube.com/@ProfessoraNathalieSena>), utilizaram como trilha sonora a narração dos poemas recitados pelos próprios estudantes, potencializando a voz e o protagonismo de cada aluno na cultura digital. Para tornar os vídeos mais acessíveis, a turma contou com o apoio da intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Simone Lyra. O projeto contempla o desenvolvimento da cidadania digital estando em consonância com a competência específica para o Ensino Fundamental nº 10, referente à mobilização “da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (...), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (Brasil, 2028,

p.87). As ações didáticas associam recursos tecnológicos como meios de registro, pesquisa e produção literária e artística.

Com o intuito de promover experiências inclusivas de forma aprofundada, significativa e contextualizada, realizou-se uma visita ao Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAEER), oportunizada pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Simone Gomes de Albuquerque. No local os estudantes foram recebidos por profissionais que têm deficiência visual e conheceram os espaços educativos. Participaram de uma oficina de Braille, aprendendo sobre o alfabeto e seu funcionamento. Na ocasião, a turma levou um exemplar de um livro produzido por alunos da escola no ano de 2018 para doar à biblioteca na instituição. A obra é intitulada Emili, a menina que gosta de ler, e conta a história de uma menina cega que sonha em ser professora.

Após a visita, os estudantes decidiram multiplicar o conhecimento adquirido, realizando uma oficina do alfabeto Braille na escola para outros alunos. Para facilitar a aprendizagem, a professora confeccionou um recurso didático nomeado pelos alunos como Manual Braille: uma caixa de papelão retangular com seis tampinhas de leite dispostas em duas colunas de três (3x2), representando a célula Braille (um espaço retangular com seis posições para pontos. Os pontos são numerados de 1 a 6, começando pelo canto superior esquerdo e descendo em cada coluna). A colocação das tampinhas nas roscas formava as diferentes letras. Esse material foi uma adaptação concreta de outro recurso, chamado Visual Braille, que foi apresentado na oficina do CAEER. Para garantir que o trabalho sobre inclusão fosse, ele próprio, inclusivo e acessível, decidiu-se que o livro teria versões em tinta, Braille, audiovisual (com LIBRAS) e e-book, buscando contemplar diferentes formas de acesso e leitura.

O engajamento dos estudantes na oficina de metarreciclagem transcendeu a produção de instrumentos musicais para o Repente Emocional. A turma dedicou-se à criação de uma escultura tátil da personagem principal da história autoral, Helô. A escultura foi concebida com resíduos eletrônicos reaproveitados para ser um recurso de acessibilidade, desti-

nado às pessoas com e sem deficiência visual. A produção utilizou fios para delinear o contorno da personagem, retalhos de tecido para compor suas vestimentas, miçangas para representar os olhos e linha crochê para simular seus cabelos trançados, enquanto fios mais finos foram empregados na representação do nariz e da boca. A escolha por um recurso tátil evidencia a internalização do conceito de inclusão e a mobilização da Competência Específica 4 de Arte para o Ensino Fundamental, que incentiva a experimentação de diferentes materiais e procedimentos artísticos para expressar e comunicar (Brasil, 2018).

A turma realizou a produção de garrafas sensoriais utilizando materiais reutilizados. Estas garrafas foram planejadas com o propósito de estimular as funções visual, auditiva e motora das crianças atendidas nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da própria escola, no Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC) e no Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAEER). A iniciativa de criar recursos de estimulação e acessibilidade, baseada na reutilização de materiais, reforça o compromisso com o ODS 12 da ONU (Consumo e Produção Responsáveis), integrando a educação ambiental à prática pedagógica inclusiva. Para ampliar o alcance dessa ação de caráter extensionista, a turma produziu e divulgou um tutorial sobre a criação desses recursos de estimulação no *YouTube*, utilizando a cultura digital para a difusão do conhecimento e boas práticas, em consonância com a Competência Específica 10 de Língua Portuguesa (Brasil, 2018).

Expandindo o leque de ações práticas voltadas à criação de recursos pedagógicos inclusivos, o projeto promoveu uma oficina de confecção de dedoches, que se destacou por seu caráter lúdico e sustentável. Nessa atividade, os estudantes utilizaram retalhos de tecido como matéria-prima para criar dedoches com o formato de diversas frutas. Essa iniciativa de reaproveitamento e criação manual, além de desenvolver habilidades motoras e criativas, resultou em materiais concretos com potencial de aplicação pedagógica. Os dedoches produzidos foram subsequentemente doados à Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da pró-

pria escola e também ao Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC), onde são empregados como recursos de estimulação em seus atendimentos. Tal ação não apenas exemplifica a aplicação prática do aprendizado sobre inclusão, mas também estabelece uma ponte colaborativa com outras instituições especializadas, reforçando o compromisso social e a dimensão prática da cidadania ativa promovida pelo projeto. Essa atividade solidificou a aprendizagem da Competência Específica 4 de Arte, relacionada à exploração de materiais, e a aplicação prática do conhecimento em favor da comunidade escolar (Brasil, 2018).

Com as produções finalizadas (a escultura de Helô, os instrumentos musicais, as garrafas sensoriais, os dedoches, o livro e o Manual Braille), o grupo sentiu a necessidade de retornar ao Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAEER) para compartilhar as aprendizagens e as produções que dali se originaram. Essa atitude demonstrou a consolidação da responsabilidade social e o protagonismo dos estudantes. No retorno ao CAEER, os estudantes realizaram uma apresentação completa, cantando o Repente Emocional acompanhados pelos instrumentos de metarreciclagem, expondo a escultura tátil de Helô e apresentando o livro aos profissionais, por meio da recitação dos poemas. O acolhimento e a gratidão manifestados pela equipe do CAEER confirmaram a eficácia do trabalho, validando que os estudantes haviam de fato incorporado atitudes concretas de inclusão em suas práticas. O reconhecimento do trabalho foi formalizado com o convite para que a turma participasse da Semana Nacional do Livro e da Biblioteca No CAEER. Nesse evento, o grupo teve a oportunidade de se apresentar em um auditório lotado, recitando os poemas, apresentando o livro e performando o Repente Emocional. O grupo presenteou a instituição com os recursos pedagógicos produzidos e com o livro da turma. O sucesso da participação, coroado por intensos aplausos, consolidou o senso de valorização e o sentimento de pertencimento dos estudantes, reforçando a autoestima e a motivação para o engajamento cívico. Este momento serviu como prova tangível do potencial transformador da experiência literária e da

produção autoral na promoção de uma cultura de respeito e inclusão, em consonância com os princípios da Agenda 2030 da ONU (ODS 4). O projeto atingiu seu ápice na mobilização de ações concretas de extensão comunitária, ultrapassando os limites físicos da escola e impactando diretamente a vida de crianças com deficiência.

O lançamento do livro da turma ocorreu na biblioteca da escola, com a presença da comunidade, de representantes da Secretaria de Educação e das famílias dos alunos. Neste momento, os estudantes puderam autografar a obra, vivenciando o ciclo completo da produção e difusão do saber. A exibição dos vídeos produzidos pela turma também foi feita na ocasião do lançamento do livro, bem como a exposição dos recursos didáticos produzidos e a apresentação da canção Repente Emocional.

A avaliação do projeto ocorreu ao longo do desenvolvimento da sequência de atividades vivenciadas, numa perspectiva mediadora com acompanhamento contínuo da professora pautado na dialogicidade existente na relação com a turma e demais profissionais envolvidos/as, com foco na “produção de saber enriquecido construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” (Hoffmann, 1994, p.51). Assim, durante cada atividade pedagógica a professora promove momentos de conversas acerca do que foi aprendido e o que precisa ser aperfeiçoado, pesquisado, aprofundado, revisado e/ou realinhado.

O diário de bordo, enquanto ferramenta metacognitiva e de registro processual, revelou-se um instrumento pedagógico valioso ao longo de todo o percurso das vivências do projeto, contribuindo de forma decisiva para a qualificação dos processos de autoavaliação, tanto na perspectiva docente quanto discente. Para os estudantes, o registro sistemático das atividades, aprendizagens, reflexões e percepções funcionou como um espelho para a aprendizagem, permitindo-lhes não apenas documentar suas conquistas e desafios no domínio das habilidades de leitura e escrita autônoma, mas também desenvolver a capacidade de nomear e gerenciar suas emoções e conflitos, em um exercício explícito de autoconhecimento

e autocuidado, elementos importantes para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A escrita do diário fomentou a autorregulação da aprendizagem, transformando a passividade inicial observada em uma postura de maior protagonismo e criticidade em relação ao próprio percurso formativo. Paralelamente, para a docente, o diário de bordo constituiu-se em um poderoso mecanismo de autoavaliação e reflexão sobre a práxis: ao analisar os registros dos alunos e confrontá-los com suas próprias anotações sobre as dinâmicas de sala de aula e a eficácia das metodologias implementadas, a professora pôde realizar um diagnóstico formativo contínuo e aprofundado, ajustando as estratégias didáticas em tempo real e validando a pertinência do foco na inclusão e nas habilidades socioemocionais como resposta ao desafio inicial de conflitos e baixa participação, confirmando, assim, a relevância do registro como pilar para a pesquisa-ação e a excelência na intervenção pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O reconhecimento da excelência e da relevância social do trabalho foi evidenciado pela participação e premiação em eventos científicos de grande porte. O projeto foi socializado na 30ª Ciência Jovem, sendo um dos premiados na categoria Educação Científica. Posteriormente, o trabalho foi apresentado na Feira de Conhecimentos do Recife (FECON), onde obteve o primeiro lugar em sua categoria. Estas premiações atestam a qualidade da intervenção pedagógica e o potencial dos estudantes na produção de conhecimento relevante e na proposição de soluções inovadoras para a promoção da inclusão e do respeito às diferenças.

Em suma, o projeto demonstrou que a educação, ao se fundamentar no interesse do aluno e na mobilização de competências socioemocionais e digitais, é um motor de transformação social, cumprindo seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, em total

sintonia com as diretrizes da BNCC e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Este relato de experiência pedagógica oferece uma demonstração empírica de que a adoção de práticas pedagógicas que são simultaneamente contextualizadas, interativas e centradas no interesse e no protagonismo ativo dos estudantes, constitui-se em um conjunto de ferramentas indispensáveis para o alcance do desenvolvimento humano integral. Adicionalmente, tais práticas são fundamentais para a consolidação de uma cultura escolar de inclusão que seja efetiva e duradoura. O projeto, que teve sua gênese na curiosidade genuína dos alunos da turma de Aceleração/Correção de Fluxo, evoluiu para uma série de ações concretas e transformadoras. Essas ações transcenderam a mera transmissão teórica de conteúdos sobre a temática da inclusão e se materializaram na prática da inclusão cotidiana. Neste contexto educacional específico, a inclusão não se limitou a ser um objeto de ensino; ela foi, ativamente, praticada, realizada e promovida, proporcionando aos estudantes a experiência autêntica e reflexiva do que significa, na prática, garantir o direito fundamental das pessoas com deficiência à participação plena. O sucesso e a qualidade do trabalho foram alicerçados no fortalecimento do trabalho colaborativo entre diferentes agentes educacionais: a Professora Regente da turma, a Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Professora Multiplicadora de Tecnologia, os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEER) e a Professora da Biblioteca. Essa articulação interinstitucional facilitou o compartilhamento de saberes entre docentes e estudantes, provando que as atividades extra-classe, quando bem planejadas, culminam em ações colaborativas robustas entre instituições. A construção de vínculos afetivos entre todos os envolvidos – estudantes, professores e profissionais externos – foi um fator que garantiu o engajamento e a qualidade do projeto, assegurando que o trabalho fosse, de fato, inclusivo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do alcance do projeto – com a divulgação junto à comunidade escolar e do CAEER, e a socialização na comunidade científica por meio da 30ª Ciência Jovem, da 21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia na Universidade Federal de Pernambuco e do XI Congresso Nacional de Educação, atesta a relevância das práticas realizadas. O trabalho materializa as ideias de Paulo Freire, que afirma: “preciso conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade para ele” (Freire, 1996, p. 32).

Inicialmente, a percepção dos educandos acerca das pessoas com deficiência estava predominantemente associada a um espectro de limitações e incapacidades. Contudo, o aprofundamento nos estudos e a investigação temática conduzida no projeto permitiram uma reorientação cognitiva e social, possibilitando-lhes não apenas identificar, mas também compreender as raízes socioculturais que sustentam essa representação negativa. Essa jornada investigativa consolidou a convicção de que a pesquisa e a leitura são essenciais para a transformação do olhar e a subsequente modificação da postura diante da diversidade humana. O passo seguinte, fundamental para a consolidação das aprendizagens, foi a difusão dos novos saberes adquiridos, realizada por meio da escrita autoral e do compartilhamento de ideias. Esse processo de comunicar o que foi apreendido de forma crítica, não apenas reforçou a compreensão dos temas de inclusão, mas também gerou uma notável motivação pela produção e divulgação de saberes, estabelecendo um ciclo entre investigação, criação e engajamento cívico.

O desempenho escolar melhorou notoriamente. Os estudantes transformaram suas experiências e aprendizados em produções concretas (livro, vídeos, esculturas, instrumentos, recursos pedagógicos), comunicando ativamente a novidade da inclusão praticada. A relevância desse processo foi solidificada pela decisão estratégica de disponibilizar todo o material produzido aos participantes e à comunidade escolar mais ampla,

garantindo a perpetuação do legado desta experiência educacional singular. Dessa forma, o projeto não apenas elevou o nível de proficiência acadêmica, mas também assegurou que o conhecimento gerado sobre uma educação verdadeiramente inclusiva se tornasse um recurso duradouro, multiplicando o impacto positivo e a conscientização para além dos limites da sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_mdhc_2024.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Resolução n. 02 de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_0988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. **Série Ideias**, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 17 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.007

MATRICIAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFCG

Tania Lucia de Araujo Queiroz¹Taíssa Santos de Lima²Glacy Jane de Negreiros Fernandes³

RESUMO

Neste resumo apresentamos a experiência vivenciada com o Matriciamento realizado durante o Acompanhamento Terapêutico Pedagógico (ATP) realizado por alunas do Curso de Psicologia (UFCG), na condição de Acompanhantes Terapêuticas Pedagógicas (ATPs) e as docentes do grupo 5, turno tarde, durante o atendimento às crianças, na faixa etária de 5 anos de idade, com deficiência e/ou neurodivergentes, matriculadas na Unidade Acadêmica de Educação Básica – UAEB-CAP/UFCG, no ano letivo de 2024. O termo Matriciamento é utilizado na área da saúde, principalmente na Atenção Básica e é um conceito extremamente importante, voltado para o apoio matricial dos cuidados colaborativos em rede. Ele foi adaptado para o Acompanhamento Terapêutico Pedagógico realizado na UAEB-CAP/UFCG com o objetivo de promover às docentes momentos de estudo teórico, estudos de caso, reflexão e

1 Mestra em Educação Matemática e Tecnológica - Universidade Federal de Campina Grande - PB, tania.lucia@professor.ufcg.edu.br;

2 Mestra em Educação - Universidade Federal de Campina Grande - PB, taisantoslima@gmail.com;

3 Especialista em Educação Infantil - Universidade Federal de Campina Grande - PB, glacy.jane@professor.ufcg.edu.br;

sugestões de adaptação de propostas de atividades e vivências que seriam realizadas com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Matriciamento aconteceu uma vez por semana, no turno oposto ao da sala de referência com a participação das duas docentes e das três ATPs. Metodologicamente, este estudo insere-se na tipologia de relato de experiência, uma vez que se tomou para análise as experiências vivenciadas durante os encontros de Matriciamento. Para embasamento teórico utilizamos os estudos de Campos (1999), as cartilhas divulgadas pelo Ministério da Saúde sobre a temática, a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. As reverberações desse acompanhamento para o desenvolvimento da prática docente apontam para os seguintes resultados: ampliação da cooperação entre o trabalho desenvolvido pelas docentes e pelas ATPs, potencialização das atividades pedagógicas-terapêuticas propostas para as crianças, bem como a ampliação dos conhecimentos sobre o TEA e sobre as neurodivergências.

Palavras-chave: Matriciamento, Educação Infantil, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar a experiência vivenciada com o Matriciamento durante o Acompanhamento Terapêutico Pedagógico realizado por alunas do Curso de Psicologia (UFCG), na condição de Acompanhantes Terapêuticas Pedagógicas (ATPs) e as docentes do grupo 5, turno tarde, durante o atendimento às crianças, na faixa etária de cinco anos de idade, com deficiência e/ou neurodivergentes, matriculadas na Unidade Acadêmica de Educação Básica – UAEB-CAP/UFCG, no ano letivo de 2024. Além disso, tem como objetivo apresentar o conceito de matriciamento no contexto da Educação Infantil e suas contribuições para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao longo dos anos, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, tem se voltado para a política de educação inclusiva visando a transformação e implementação de diretrizes e ações para reorganizar os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, percebemos que ainda há a necessidade de aprimoramento nos processos de inclusão escolar, que garantam as condições necessárias para atender às necessidades de cada aluno, respeitando suas especificidades.

Considerando que a educação inclusiva tem como objetivo criar condições para um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a participação efetiva dos alunos com deficiência, transtornos ou quaisquer outras condições que demandem adaptações para o processo educativo é importante que o ambiente educacional seja transformado em um espaço acolhedor e adaptado para todos que estão matriculados, desenvolvendo respeito e empatia entre os alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva (Brasil, 2015).

Os dispositivos legais que regulamentam a Educação Inclusiva garantem o exercício de direitos, as condições de igualdade e promovem a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, entre os quais destacamos: a Lei Nº 12.764/2012 denominada a Lei do Autismo (Brasil,

2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a pessoa com TEA, para efeitos legais, como pessoa com deficiência; Lei Nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Lei Nº 14.254/2021 (Brasil, 2021) que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos que apresentem algum transtorno de aprendizagem.

Entre os direitos declarados, destacamos algumas diretrizes e/ou princípios fundamentais da Educação Inclusiva expressos na Lei Nº 14.254/2021 que trata sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, conforme destaca o artigo 3º da referida Lei.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (BRASIL, 2021).

Neste sentido, a coordenação administrativa da UAEB/Cap preocupada em garantir a todas as crianças uma educação de qualidade e inclusiva em consonância com o que preconiza os dispositivos legais, buscou em 2023 junto às autoridades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e, em especial, a uma professora do curso de Psicologia/UFCG, a realização de uma parceria que possibilitasse aos alunos deste curso, na condição de estágio supervisionado não-obrigatório, ações para atender *a priori* as crianças matriculadas que tinham laudo de TEA. Ampliando posteriormente para crianças com outras especificidades como: Síndrome de Down, Mielomeningocele, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) entre outras.

A partir da parceria com o curso de psicologia da UFCG, foi realizada por meio de edital a seleção para estudantes de Psicologia que desejassem atuar na função de Acompanhante Terapêutico Pedagógico (ATP) sob a orientação de uma professora do curso de psicologia e supervisão da equipe docente da UAEB/CAP.

A princípio, as/os estudantes de psicologia selecionados passaram a realizar as intervenções com as crianças partindo das observações e conforme as orientações passadas pela orientadora do estágio supervisionado não-obrigatório, sendo responsáveis também pela elaboração semestral de relatório individual de cada criança acompanhada e apoio às docentes na construção dos Planos Educacionais Individualizados (PEI).

No decorrer do estágio, o trabalho desenvolvido foi ampliado para além das intervenções individuais com as crianças, sendo necessário também realizar estudos teóricos com sobre as especificidades de cada criança, contribuindo para a adaptação das vivências e propostas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes.

Os encontros para estudos realizados com as ATPs e as docentes passou a ser denominado de “matriciamento”, termo que foi sugerido pela professora orientadora do estágio supervisionado não-obrigatório com a mesma conotação do termo usado na área da saúde. O termo Apoio Matricial ou Matriciamento, utilizado principalmente na Atenção Básica, é um conceito extremamente importante, voltado para os cuidados colaborativos em rede.

Neste sentido, a terminologia “apoio matricial” foi adaptada para o termo “matriciamento” para se referir aos encontros de formação realizados entre as ATPs e as docentes da UAEB/CAP, com o objetivo de promover momentos de estudos teóricos e estudos dos casos das crianças acompanhadas, estabelecendo os vínculos e as responsabilidades mútuas.

Para aprofundar a compreensão da metodologia de Apoio Matricial foi necessário a realização de pesquisa bibliográfica em artigos publicados, em português, nas bases de pesquisa de periódicos da CAPES e Scielo sobre o tema. Um dos artigos publicados realizou uma revisão

integrativa da produção nacional sobre a metodologia de Apoio Matricial, abrangendo estudos empíricos e de revisão teórico-metodológica. A revisão integrativa apresentada por Castro e Campos (2016) compõe a pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Na pesquisa realizada por Castro e Campos (2016) foram identificados artigos que abordaram: a fundação e consolidação do conceito de Apoio Matricial; a revisão sobre o Apoio Matricial e outros que discutiam o conceito de Apoio Matricial. Esses autores, consideraram que as publicações evidenciaram o Apoio Matricial como uma

proposta inovadora e importante para a transformação do modelo assistencial. Entretanto, para atingir seus objetivos é necessária a superação de alguns impasses, vários ligados diretamente à implementação de suas diretrizes e outros à superação de problemas estruturais do SUS (CASTRO e CAMPOS, 2016, p. 455).

O Apoio Matricial é uma metodologia para organizar o trabalho interprofissional, tanto em equipes quanto em redes de atenção à saúde, conforme descreve Campos (1999). “Esta metodologia objetiva a construção de corresponsabilidade no cuidado em saúde entre equipes multiprofissionais e profissionais apoiadores especialistas” (CASTRO e CAMPOS, 2016, 456).

Essa metodologia vem sendo estudada e discutida por estudiosos em diferentes âmbitos da área da saúde, sendo considerada em alguns artigos publicados como proposta inovadora, enquanto em outras publicações é algo ainda em construção, que vem sendo implantada de modo variado em território nacional pelo Sistema Nacional de Unidades Básicas de Saúde (CAMPOS, 1999).

Gastão Wagner de Sousa Campos, um dos precursores desses estudos da área da saúde, propôs um novo arranjo organizacional para o trabalho nessa área, ampliando o conceito de equipe de referência e reelaborando o conceito de organização matricial do trabalho nos serviços de saúde, tendo como base dois conceitos: equipe de referência e apoio especia-

lizado matricial. Campos (1999) considera que a potência deste modelo está em personalizar e desburocratizar as relações interprofissionais, valorizando as diretrizes de vínculo terapêutico, gestão colegiada e transdisciplinaridade das práticas e saberes.

Para Castro e Campos (2016, p.473)

O Apoio Matricial visa ao compartilhamento de saberes através da instituição de uma relação interdisciplinar. Contudo, percebem-se ainda situações em que as ações de matriciamento são centradas em apenas algumas categorias profissionais (médicos, enfermeiros e psicólogos), e isso acaba fortalecendo a prevalência de um único saber em detrimento do leque ampliado de saberes que compõem as equipes de saúde.

Tomando como ponto de partida o conceito de Apoio Matricial identificado nos artigos estudados, enquanto compartilhamento de saberes numa perspectiva interdisciplinar, é notório a necessidade da inclusão de algumas categorias profissionais para ampliarem os saberes que são importantes para o Matriciamento realizado na UAEB/Cap, a exemplo de nutricionista, fonoaudiólogo, entre outras.

Mesmo assim, consideramos relevante a proposta de Matriciamento realizada no ano de 2024, uma vez que possibilitou-nos repensar e transformar o processo do trabalho pedagógico, assim como as intervenções e as mediações feitas pelas ATPs, em relação às propostas e vivências realizadas pelas docentes, com as crianças com TEA.

METODOLOGIA

O estágio supervisionado não-obrigatório que aconteceu na Unidade Acadêmica de Educação Básica (UAEB-Cap), uma instituição pública vinculada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que atende crianças da comunidade em geral, com idades entre 2 anos a 5 anos e 11 meses, as quais ingressam na instituição por meio de processo seletivo público (sorteio) e são organizadas em salas de referência, de acordo com a faixa etária.

A experiência aqui relatada foi vivenciada em 2024 no grupo 5, turno tarde, composto por dezoito crianças, das quais cinco apresentavam características diferentes em relação ao desenvolvimento global e interação social.

Neste grupo havia duas docentes regentes e três ATPs que davam o suporte necessário para o bem-estar das crianças atípicas por meio da mediação, a fim de facilitar o processo de inclusão delas. Entre as suas funções pode-se destacar: ajudá-las em suas dificuldades de aprendizagem ou socialização, bem como para o seu desenvolvimento pedagógico e social de modo que promova a autonomia dessas crianças.

Dessas cinco, duas já estavam matriculadas na UAEB há pelo menos três anos e três não haviam frequentado escola regular anteriormente, mas eram acompanhadas por vários especialistas: pediatra, neuropediatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo e outros quando necessário.

Descrito o campo da pesquisa, é preciso mencionar que nosso estudo insere-se na tipologia de relato de experiência, uma vez que se tomou para análise as experiências vivenciadas durante os encontros de Matriciamento. O Matriciamento era realizado uma vez por semana, no turno oposto ao da sala de referência, com duração de duas horas, para estudos dos casos, reflexões e sugestões para adaptação de propostas pedagógicas e vivências que eram realizadas com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os encontros aconteceram no segundo semestre de 2024, de julho a dezembro, de forma presencial às terças-feiras, e quando necessário, realizamos encontros de forma remota via Google Meet.

A proposta de realização do Matriciamento com as docentes partiu da necessidade de aprofundar o conhecimento teórico, metodológico e dos aspectos psicológicos para promover a inclusão das crianças com TEA, tendo em vista as dificuldades e os desafios que surgiam no cotidiano escolar, a exemplo da adaptação da rotina da sala de referência, da interação com colegas e professoras, da adequação das propostas de atividades, das intervenções, mediações e regulação de cada criança.

Ao iniciar o acompanhamento terapêutico pedagógico, as ATPs realizaram a fase de investigação da criança que iriam acompanhar, por meio de laudos médicos, conversas com familiares e relatórios psicopedagógicos. Ao mesmo tempo, realizaram a observação participante da criança, tanto na sala de referência como nos demais espaços da escola, favorecendo a vinculação afetiva dos ATPs com essas crianças e permitindo a avaliação dos processos psicológicos básicos da criança, com base nos marcos do desenvolvimento infantil.

De acordo com Brandão (2007) a observação participante é uma abordagem qualitativa, a qual se baseia na integração do pesquisador ao meio social de atuação. Desse modo, a observação participante tinha a finalidade de entender as demandas e necessidades para uma atuação que atendesse as especificidades apresentadas pelas crianças a serem acompanhadas.

Nesse sentido, a observação participante contribuiu para que as ATPs conhecessem as singularidades não apenas da criança que ela acompanharia, mas também, as singularidades do grupo no qual ela estava inserida, observando como a criança interagia nesse grupo, as relações com seus pares, com as docentes e demais adultos no contexto da escola. Essa observação favorecia a construção do vínculo afetivo com a criança.

Um dos pilares fundamentais na atuação do ATP é o processo de vinculação afetiva, conforme destacam Mendes, Farias e Oliveira (2023). Diante disso, a relação entre ATP e criança é essencial para a construção de uma “aliança terapêutica”, tornando o vínculo indispensável para as propostas de mediação e de intervenção. A construção do vínculo afetivo é de fundamental importância para a formação da interação social, bem como para o estabelecimento e fortalecimento da relação dos sujeitos no processo educacional e de ensino e aprendizagem da criança autista.

A partir da observação participante, as ATPs sugeriam adaptações à proposta pedagógica elaborada pelas professoras regentes, bem como orientavam-nas em relação aos comportamentos disruptivos que pudessem emergir no cotidiano da sala de referência. Assim, surgiu a proposta

de realizar momentos de estudos e reflexão sobre a prática docente tendo como base os conhecimentos pedagógicos e articulados com os conhecimentos da psicologia, os quais foram denominados de Matriciamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência proporcionada pelos encontros de matriciamento em conjunto com o trabalho realizado pelas docentes e ATPs, contribuiu para a inclusão das crianças com TEA na UAEB/CAP, uma vez que, durante os encontros era possível refletir, dialogar e organizar as adaptações necessárias, bem como a construção de recursos e escolha de materiais que seriam utilizados durante as intervenções com as crianças e tendo o objetivo de tornar as propostas e vivências acessíveis para todos.

No primeiro encontro de matriciamento as acompanhantes terapêuticas pedagógicas (ATPs) fizeram a apresentação do DSM-5 que consiste em um Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, sendo uma ferramenta fundamental para o diagnóstico e classificação de transtornos mentais, publicada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

O estudo do referido documento permitiu compreender a classificação dos níveis de suporte, identificando as características de cada nível e como realizar as intervenções de forma adequada, respeitando a singularidade de cada criança, sem limitar o desenvolvimento das suas potencialidades.

A opção por utilizar este documento no início dos encontros de matriciamento, se deu pelo fato de no ano de 2024 termos em nossa sala de referência, 5 crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em diferentes níveis de suporte e com diferentes formas de se comunicar dentro do espectro.

No segundo encontro, foi apresentada uma cartilha explicativa elaborada por estagiários do curso de Psicologia sobre a função dos ATPs e os principais dispositivos legais que tratam sobre a inclusão, que fun-

damentam e norteiam o trabalho desenvolvido no acompanhamento pedagógico.

Para o terceiro encontro foi indicada a leitura do livro: “O reizinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis” dos autores Mayra Gaiato e Gustavo Teixeira (2018). Com foco na reflexão dos capítulos sobre a definição de autismo, comportamento, comportamentos inadequados e rotina. As leituras auxiliaram no estudo e na mediação de um dos casos específicos de TEA do grupo de referência.

Dando continuidade aos estudos, foi sugerida a leitura do trabalho de conclusão de curso de Especialização intitulado: “Autismos e o olhar centrado na pessoa”, monografia de especialização, de Gisella Mouta Fadda, publicada em 2013, para refletirmos sobre o autismo infantil e conhecer biografias de pessoas com TEA e seu desenvolvimento da infância à fase adulta.

O quadro 1, apresenta uma síntese dos encontros realizados para o matriciamento dos casos. As reflexões realizadas nesses encontros de matriciamento contribuíram de forma significativa, para a nossa prática docente ampliando nossos estudos sobre a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e diversificando as possibilidades para tornar as propostas e vivências mais inclusivas. Deste modo, além de fazer a indicação de materiais para estudo dos casos acompanhados, as ATPs conduziam a discussão teórica acerca dos casos matriciados e colaboraram também com os encaminhamentos e escrita dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs), juntamente com as docentes.

Quadro 1 - Encontros iniciais de Matriciamento

1º Encontro	Estudo do DSM-5
2º Encontro	Estudo da cartilha sobre o papel dos ATPs, elaborada pelas estagiárias de psicologia.
3º Encontro	Estudo de texto extraído do livro: O reizinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis de Mayra Gaiato e Gustavo Teixeira
4º Encontro	Estudo do trabalho de conclusão de Curso intitulado: Autismos e o olhar centrado na pessoa, monografia de Gisella Mouta Fadda.

5º Encontro	Estudo de propostas para adaptação dos planejamentos, construção e organização da rotina
6º Encontro ao último encontro	Encaminhamento e escrita dos PEIs, adaptação dos planejamentos diários, organização de materiais, escrita dos relatórios de acompanhamento e organização de cronograma para reuniões individuais com as famílias das crianças acompanhadas.

Fonte: Arquivo pessoal das docentes, 2024.

Conforme mostra o quadro supracitado, os estudos teóricos por meio dos materiais selecionados pelas ATPs permitiram a aquisição de conhecimentos específicos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista para que pudéssemos refletir sobre as adaptações e estratégias necessárias para a condução da prática docente com as crianças com TEA no grupo de referência.

O trabalho articulado entre a pedagogia e a psicologia na construção dos PEIs foi de extrema relevância para a estruturação das adaptações no planejamento docente de acordo com as necessidades específicas de cada criança, em cumprimento ao que está proposto no artigo 28, inciso VII, da Lei Nº 13. 146, de 6 de julho de 2015, garantindo o direito da criança ter o seu PEI.

No artigo 28, destacam-se as incubências do poder público no sentido de

Art. 28. [...] “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2015).

As reflexões que aconteceram durante os encontros contemplaram: a construção e adaptação da rotina diária (considerando os hiperfocos como aliados), condução de crises, regulação emocional, seletividade alimentar, interação social com as demais crianças do grupo de referência e em outros ambientes e espaços da unidade escolar. Além disso, possibilitaram que as docentes selecionassem materiais pedagógicos adequados

para atender a cada especificidade, assim como adaptassem outros materiais, tempos e espaços para realização das atividades com cada criança.

Ressalta-se aqui, a importância de estabelecer uma rotina visual para que as crianças no espectro possam se orientar e se preparar para os momentos da escola, visando a antecipação das ações e garantindo a previsibilidade, junto a um planejamento de atividades que considerem suas potencialidades e possibilidades cognitivas e sensoriais (Machado, 2019).

A exemplo disso, a partir das primeiras observações realizadas pelas ATPs na sala de referência e dos encontros de matriciamento com as docentes, a organização da rotina visual foi imprescindível para que as crianças com TEA compreendessem como o tempo de cada proposta seria vivenciado no contexto escolar. A adaptação e apresentação da rotina possibilitava a previsibilidade para a criança autista, favorecendo que esta participasse de todos os momentos propostos ao grupo.

Conforme destaca Machado (2019, p. 111) garantir a previsibilidade para crianças com TEA, juntamente com um planejamento adequado das propostas, “ajudam no atenuamento significativo de comportamentos disruptivos, como crises ou desregulações emocionais, comumente consequentes de uma má adaptação ao espaço escolar”.

Ainda dentro dessa busca de incluir essas crianças na rotina escolar, refletimos sobre aspectos relacionados ao hiperfoco delas. O conceito de “hiperfoco” surge como “potencial ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de estudantes autistas e refere-se à capacidade de concentração intensa e prolongada em um determinado interesse ou atividade”, conforme esclarecem Nascimento e Santos (2025, p. 6).

Para estes autores, é importante reconhecer e direcionar o hiperfoco da criança de maneira intencional, a fim de envolver e criar um ambiente flexível e inclusivo, permitindo que ela explore seus interesses enquanto se mantém conectada aos objetivos educacionais (2025, p.6).

Por exemplo, uma das crianças com TEA gostava de um determinado desenho e tinha hiperfoco em uma das personagens principais, considerando isto a ATP responsável pelo seu acompanhamento propôs a

confeção de um quadro de rotina baseado na rotina da sala de referência, contendo as figuras da sua personagem favorita em todas as placas correspondentes às atividades e vivências do dia.

Outra criança tinha o hiperfoco em carrinhos, então, foram elaboradas algumas atividades com figuras de carrinhos, a exemplo da ficha para escrita do próprio nome, atividades de coordenação motora com pistas em diferentes pontilhados, fichas com escrita dos algarismos, entre outras.

Nas atividades de desenho e pintura foi utilizado o lápis tipo jumbo, a fim de facilitar a pega do lápis e por sua vez, contribuir com o desenvolvimento da coordenação motora. Nesses momentos, pode-se observar um envolvimento maior na proposta diminuindo a ansiedade por perceber o traçado na folha de papel.

Durante as propostas de pintura, percebeu-se a presença de hipersensibilidade sensorial de algumas crianças em relação ao toque na tinta guache. Elas demonstravam desconforto quando a tinta entrava em contato com a pele, ou até mesmo quando sujava a roupa com a tinta. Diante dessa situação, foi sugerida a utilização de diferentes tipos de pincéis, rolinhos para pintura, hastes flexíveis (cotonete), esponjas sintéticas e bucha vegetal. Destes materiais, o rolinho de pintura teve a melhor aceitação pelas crianças.

Um aspecto que merece destaque refere-se à seletividade alimentar de algumas crianças, em que foram escolhidas estratégias para ampliar a variedade de alimentos consumidos durante o lanche oferecido no lanche da escola. Entre as estratégias destacamos a apresentação do alimento para a criança, a oportunidade de tocar e sentir a sua textura, organizar os agrupamentos das crianças nas mesas conforme as preferências delas. Deste modo, de forma gradativa algumas crianças iam se permitindo provar novos alimentos e passaram a consumir determinado alimento que até então não fazia parte de suas preferências alimentares.

Na dinâmica escolar, mesmo com a elaboração de um planejamento diário, ressaltamos que no âmbito do espaço e tempo da escola, está

sujeito a acontecer mudanças, tendo em vista o caráter flexível do planejamento escolar. Nesse sentido, concordamos com Barbosa (2006) ao afirmar que

As rotinas são dispositivos espaço-temporais e podem, quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução, facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são a priori nem únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas (BARBOSA, 2006, p. 203).

Diante do caráter diverso das relações espaço-temporais, as mudanças que surgiam no cotidiano da sala de referência, tornavam-se desafiadoras para as crianças com TEA, podendo culminar no aumento da ansiedade e gerando desregulação emocional.

Isto também era percebido quando havia a quebra da rotina em casa, ou na volta para a escola depois do final de semana, ou quando eram contrariadas durante o trajeto de casa para a escola, ou tinham acesso às telas antes de entrar na sala de referência, ou até mesmo pelo cansaço devido a quantidade de terapias e estímulos recebidos no horário oposto ao da escola. Essas situações favoreciam com que elas, muitas vezes, já chegassem sonolentas, demonstrando maior irritabilidade e baixa tolerância à frustração.

Entre as estratégias para a regulação usávamos o acolhimento, o relaxamento, a leitura de histórias, escuta sensível da criança, ou até mesmo um passeio no parque da unidade. As ATPS com o conhecimento da psicologia, utilizavam diferentes estratégias para estimular a autorregulação. Por exemplo, no caso de uma criança que gostava do filme “Divertida Mente” ela passou a mostrar imagens relacionadas aos personagens do filme com as diferentes expressões faciais: de felicidade, de tristeza e de raiva, conversando sobre essas emoções. Como essa criança apreciava desenhar, foi estimulada a desenhar a personagem Alegria com o objetivo de desviar o foco das emoções negativas apresentadas pela criança.

Em relação às interações sociais, os encontros de matriciamento contribuíram para a ampliação do desenvolvimento das habilidades sociais, uma vez que eram pensadas estratégias que envolvessem todas as crianças do grupo, entre elas destacam-se: o momento das rodas de conversa, a leitura literária dos livros, empréstimo de livros na biblioteca.

As rodas de conversa realizadas, geralmente, no início da rotina, favoreceriam, além da interação entre as crianças, o respeito e a afetividade do grupo para com as crianças com TEA. No sentido de ampliar as vivências e a interação com as crianças de outros grupos do turno tarde, eram realizadas vivências coletivas, tais como: as culminâncias no final de cada mês, brincadeiras com bolhas de sabão, movibrincando, circuitos, pinturas coletivas, banho de bacia, entre outras.

As intervenções realizadas pelas ATPs com as crianças na sala de referência e em outros ambientes da escola visavam promover a autonomia da criança, auxiliar a relação delas com as professoras, com as outras crianças e demais profissionais da escola, levando em consideração as características individuais de cada uma e suas potencialidades.

Cada estratégia planejada e executada a partir do matriciamento envolveu abordagens terapêuticas baseadas em diferentes aspectos: comportamentais, de regulação emocional, de comunicação, de interação social, assim como do desenvolvimento global da criança.

De maneira geral, a experiência do Matriciamento no campo da Educação Infantil nos possibilitou alcançar resultados positivos na formação docente, bem como na inclusão das crianças com TEA, potencializando as atividades pedagógicas-terapêuticas propostas para as crianças, bem como, a ampliação dos conhecimentos sobre o TEA e as neurodivergências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência exitosa do Matriciamento realizado no ano de 2024, resultou em um curso de extensão promovido pela UAEB/Cap, a orien-

tadora do Estágio Supervisionado não-obrigatório e as/os ATPs, sobre Matriciamento em Inclusão Escolar, realizado no primeiro semestre de 2025.

Nos encontros foram realizados estudos de caso baseados nos acompanhamentos e vivências das salas de referência, que contemplaram além do TEA, discussões em torno dos seguintes temas: A criança atípica: o que pensam as crianças e as famílias sobre a deficiência; Matriciamento em Inclusão Escolar Caso 1: conhecendo a criança e a família; Transtorno do Espectro Autista; Matriciamento em Inclusão Escolar Caso 2: A criança com TEA; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) versus Transtorno Opositor Desafiador (TOD); Matriciamento em Inclusão Escolar Caso 3: a criança com TDAH, Síndrome de Down (SD); Matriciamento em Inclusão Escolar Caso 4: a criança com SD, e por último, O Acompanhamento Terapêutico Pedagógico.

Consideramos que as possibilidades do Matriciamento na perspectiva inclusiva e pedagógica não se resumem neste trabalho. Deste modo, reiteiramos a necessidade contínua de buscar cada vez mais metodologias que viabilizem a equidade e inclusão em espaços escolares, principalmente no âmbito da Educação Infantil, visto que temos pouco arcabouço teórico que traga contribuições em relação ao termo Matriciamento na escola. Vale destacar ainda a importância do ATP como mediador no processo pedagógico entre a criança acompanhada, docentes e demais crianças e profissionais da escola, desenvolvendo um atendimento terapêutico de impacto positivo para um processo de aprendizagem mais inclusivo.

Diante dos resultados e discussões aqui propostos/expostos, percebemos como as parcerias institucionais são positivas e como o estágio não obrigatório se tornou um campo aberto para que estagiários na função de ATPs e docentes buscassem juntos, meios de promoção da inclusão, esse novo campo de trabalho possibilitou a articulação entre o fazer da Psicologia e as práticas pedagógicas que acontecem na UAEB/CAP. Esperamos através desta publicação, fornecer dados que auxiliem pessoas que desejam conhecer mais o trabalho do ATP e sobre o Matriciamento na

educação, em específico, na educação infantil, que foi nosso foco aqui neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114254.htm. Acesso em: 04 out. 2025.

Barbosa, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo.** Revista Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 10, n.1, p. 11-27, jan/out, 2007.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde.** Revista Ciência e Saúde Coletiva. 393-403, 1999. <https://doi.org/10.1590/S1413-81231999000200013> Acesso em: 17 out. 2025.

CASTRO, Cristiane P. de. & CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Apoio Matricial como articulador das relações interprofissionais entre serviços especializados e atenção primária à saúde.** Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 26 [2]: 455-481, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312016000200007> Acesso em: 17 out. 2025.

FADDA, Gisella Mouta. **Autismos e o olhar centrado na pessoa**. Orientador: Ana Maria Sarmento Seiler Poelman. 2013. 61f. TCC (Especialização) - Curso de Psicologia, Especialização em Psicoterapia Humanista Fenomenológico/Existencial. Universidade da Fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://encontroacp.com.br/wp-content/uploads/2016/12/gisella.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O reizinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. 3ª edição. São Paulo: Editora nVersos, 2018.

MACHADO, G. D. S. **A importância da rotina para crianças autistas na educação básica**. Revista Gepesvida, v. 1, n. 9, p. 100-114, mai. 2019.

MENDES, Erilânia Ferreira; FARIAS, Vanessa Martins; OLIVEIRA, Suenny Fonsêca. **Acompanhamento Terapêutico Pedagógico: Sistematização de um trabalho a partir do olhar da Psicologia**. IN: SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira de. Da creche ao colégio de aplicação: as crianças em cena há 45 anos na UFCG. 1 ed. Campina Grande: EDUFCG, p. 297-314, 2023.

NASCIMENTO, Caroline Vitória Cabral; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. **O hiperfoco como recurso para promover aprendizagem e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**. Anais de Evento Científico - XV Fórum Internacional de Pedagogia – XV FIPED, 2025.

OLIVEIRA, Suenny Fônseca. **Acompanhamento Terapêutico Pedagógico: Sistematização do Trabalho a partir do Núcleo de Saber da Psicologia**. Anais de Evento Científico - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.008

PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM CONTEXTO ESCOLAR

José Tadeu Acuna¹Cássia Alves Nenê²

RESUMO

Segundo o Conselho Federal de Psicologia, a Psicologia Escolar/Educacional se debruça sobre o processo de ensino e aprendizagem e fenômenos relacionados a ele. Ela contribui à medida que possibilita maior profundidade de entendimento sobre o comportamento humano, das funções cognitivas e os relacionamentos interpessoais, fatores essenciais para lidar com a diversidade no contexto escolar. Todavia, nem sempre existiu essa compreensão de *fazer psi* nas instituições de ensino, especialmente quando se examinam as representações sociais de um público que não é da área da psicologia. Dessa forma, o presente estudo busca analisar as perspectivas de professores sobre a atuação da Psicologia na educação. Para isso, delineou-se uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola municipal do interior de São Paulo com 10 professoras do ensino fundamental. A metodologia adotada envolveu a análise qualitativa de conteúdo, permitindo estudar os significados dos relatos fornecidos pelos(as) participantes. Os resultados indicaram que as percepções das docentes sobre a atuação da psicologia estão baseadas

- 1 Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Professor do curso de Psicologia da Faculdade de Educação São Luís (Jaboticabal), São Paulo. Profpsitadeuacuna@gmail.com;
- 2 Graduada pelo Curso de Psicologia da Faculdade de Educação São Luís (Jaboticabal) - São Paulo. alvesnenec@gmail.com;

em uma visão clínica e na ideia de adaptação comportamental dos alunos. Não foi expressivo o conteúdo sobre promoção da inclusão escolar no quesito transformação para um contexto acolhedor da diversidade. Os respondentes sinalizaram que raramente receberam apoio de profissionais de psicologia, excetuando casos em que seus alunos estivessem matriculados em escolas de atendimento educacional especializado. Discutiu-se que, embora a psicologia desempenhe papel importante no planejamento e execução do fazer pedagógico, a realidade mostra que a psicologia ainda não está adentrando as escolas e, quando isso acontece, os(as) profissionais são convocados(as) para atuar em uma perspectiva clínica e de adaptação do comportamento estudantil considerado como problemático, sinalizando uma representação limitada do próprio fazer psicológico. Conclui-se que é preciso divulgar e clarificar as múltiplas possibilidades do fazer *psi* nas escolas e romper com um modelo de práticas individualizantes.

Palavras-chave: Psicologia Escolar/Educacional, Educação Básica, Prática Pedagógica, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Segundo o Conselho Federal de Psicologia, a Psicologia Escolar/Educacional se debruça sobre o processo de ensino e aprendizagem e os fenômenos relacionados a ele. Ela contribui para possibilitar maior profundidade de entendimento sobre o comportamento humano, as funções cognitivas e os relacionamentos interpessoais — fatores essenciais para lidar com a diversidade no contexto escolar (CFP, 2009).

Pode-se entendê-la como um campo de atuação e estudo voltado para os processos educacionais, com objetivo de compreender e transformar as práticas que acontecem nas instituições de ensino (CFP, 2009). Barbosa e Marinho-Araújo (2010) apontam que, até a década de 1980, a Psicologia Escolar se orientava por práticas normalizadoras, entendidas como o conjunto de intervenções destinadas a ajustar o comportamento e o emocional dos estudantes aos padrões hegemônicos de “normalidade” socialmente definidos. Nessa concepção, o aluno era visto como objeto a ser moldado segundo normas de obediência e conformidade, negligenciando suas singularidades culturais e históricas e reforçando-se a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar dependiam exclusivamente de atributos individuais

Para legitimar tais procedimentos, recorria-se massivamente à psicomетria: testes de inteligência, de aptidões e de personalidade forneciam os critérios “científicos” para classificar crianças como “normais” ou “anormais”, servindo de base para práticas segregatórias e encaminhamentos especiais. Ao conferir status de neutralidade técnica a estratégias discriminatórias, a mensuração psicométrica institucionalizou o preconceito no interior da escola, validando a exclusão curricular de quem não se enquadra no perfil dominante.

A partir do final 1980, especialmente nos anos 1990, surgem no Brasil propostas teóricas e metodológicas que reorientam a atuação do psicólogo escolar. Conforme Firbida e Vasconcelos (2018), esse período marcou o fortalecimento de uma Psicologia Escolar crítica, voltada à mediação,

escuta e promoção da equidade das oportunidades de aprendizagem. Os autores destacam que essa mudança representa um rompimento com o paradigma individualizante, permitindo à Psicologia Escolar afirmar-se como prática social comprometida com a transformação das relações institucionais e a construção de uma escola democrática. Felizmente, a Psicologia Escolar foi atualizada e ganhou caráter crítico devido a reflexão ética sobre seu papel na construção de uma sociedade justa e democrática (PATTO, 1990; MARTINEZ, 2009; ACUNA, 2022).

Com os avanços conquistados ao longo de sua trajetória, a Psicologia Escolar passou a exercer um papel central na humanização das práticas educativas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Um de seus principais contributos é o enfrentamento das práticas excludentes que historicamente marcaram a instituição escolar, como a culpabilização do aluno pelo fracasso, a medicalização da aprendizagem e a naturalização das desigualdades sociais (PATTO, 1990). Assim, o psicólogo escolar atua promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades presentes no cotidiano da escola, além de contribuir com estratégias pedagógicas mais sensíveis às diferenças, respeitando os contextos dos sujeitos e favorecendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Outrossim, a Psicologia Escolar atua com foco na compreensão dos fenômenos escolares, como dificuldades de aprendizagem, desmotivação, bullying, preconceitos e relações de poder. Sua atuação se articula com todos os sujeitos envolvidos na escola, priorizando o coletivo e os vínculos institucionais — envolvendo estudantes, professores, famílias, gestores e funcionários. Para além dessas funções, o psicólogo pode intervir de forma crítica e participativa, acompanhando situações de conflito, realizando escutas qualificadas e oferecendo orientações psicossociais. Todavia, ainda hoje existem concepções limitadas sobre o fazer da Psicologia em contexto escolar, restritas à atuação clínica tradicional, ao atendimento individualizado ou ao uso de testes psicométricos (ACUNA, 2020).

Pesquisas apontam que a atuação da Psicologia, em uma perspectiva tradicional, esteve historicamente vinculada a um modelo clínico e individualizante, centrado no sujeito e em sua adaptação ao meio. No âmbito da Psicologia Escolar, pesquisas indicam que, em uma perspectiva tradicional, a atuação esteve fortemente vinculada a práticas diagnósticas e classificatórias, com ênfase na mensuração das capacidades individuais, tal como mencionado anteriormente. Antunes (2003) ressalta que, por muito tempo, o psicólogo escolar foi visto como responsável por avaliar, diagnosticar e selecionar os alunos, tendo como principal instrumento os testes psicológicos e psicométricos. Constata-se então, uma lógica classificatória que buscava identificar os alunos “aptos” e “inaptos” para a aprendizagem, reforçando a visão adaptacionista do processo educativo, onde cabia ao estudante ajustar-se às normas e exigências da escola, enquanto o psicólogo atuava como um “agente de legitimação da exclusão”, em vez de promotor de transformações.

Bock, Furtado e Teixeira (2008) observam que a Psicologia, em sua formação histórica, consolidou-se apoiada em concepções tradicionais de neutralidade científica e de adaptação do indivíduo às normas sociais. Isso se traduziu em práticas que focavam nos aspectos individuais do aluno, desconsiderando os fatores sociais, históricos, políticos e institucionais que influenciam o processo educativo. Assim, a atuação do psicólogo acabou por muito, reforçando desigualdades já existentes, interpretando o fracasso escolar como resultado de falhas pessoais do estudante, e deixando de questionar as demais condições que atravessam a educação.

Para tanto se entende a importância de a Psicologia ter se atualizado e buscando novos referenciais teóricos e práticos, capazes de superar a visão individualizante e adaptacionista. Ao deslocar o foco de uma prática sustentada por essa perspectiva tradicional, que se limitava a um papel de “manutenção da ordem”, em vez de promover transformações significativas no espaço escolar, a psicologia atualmente avança em direção a uma atuação crítica e contextualizada, mais comprometida com a promoção de justiça, inclusão e democratização.

Nesse sentido, a pesquisa de Acuna (2020) aponta que, embora muitos professores reconheçam a importância do psicólogo escolar – sobretudo no apoio à inclusão – ainda persistem mitos e estereótipos sobre sua atuação. Compreender essas visões é essencial para redirecionar práticas e fortalecer o compromisso coletivo com uma educação inclusiva, crítica e comprometida com os direitos humanos.

Com o interesse em conhecer as concepções circulantes sobre o fazer da Psicologia em contexto escolar, o presente estudo busca analisar as perspectivas de professores sobre a atuação do(a) psicólogo(a) no Ensino Fundamental I.

Justifica-se a proposta na medida em que é fundamental compreender as demandas reais do contexto escolar, os desafios enfrentados no cotidiano docente e as representações que ainda circulam sobre o papel do psicólogo na escola. A visão dos professores permite identificar lacunas na formação, necessidades de maior articulação entre Psicologia e Educação.

METODOLOGIA

TIPO DE PESQUISA³

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e explicativo. Foi considerada exploratória mediante ao próprio ambiente em que a pesquisa ocorreu, uma vez que não foram realizadas investigações sobre isso e, além do mais, pouco se estuda tal temática atualmente; descritiva, pela intenção de retratar as experiências e percepções dos participantes; e explicativa, ao buscar compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às funções e práticas da Psicologia na escola. A pesquisa adotou um delineamento não experimental, do tipo transversal, no qual não houve intervenção direta no ambiente ou nos sujeitos.

3 A presente pesquisa deriva de um trabalho acadêmico desenvolvido na disciplina Estágio Básico II: processos de ensino e aprendizagem, ministrada pelo autor deste capítulo.

As informações foram coletadas por meio de questionário, com foco no levantamento das opiniões dos professores, sem manipulação de variáveis. Ainda que a abordagem qualitativa tenha sido central, recorreu-se a recursos quantitativos simples, como a contagem de frequência de respostas, para complementar a análise dos dados (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Ressalta-se que os resultados não têm pretensão de generalização, mas sim de aprofundamento na compreensão de uma realidade particular.

LOCAL

O estudo foi realizado em uma cidade do interior paulista, cuja população não excede os 45 mil. Especificamente, o cenário de investigação foi uma escola municipal de ensino fundamental que atende crianças de diferentes faixas etárias (5 aos 17 anos), em sua maioria pertencentes a famílias de baixa renda, o que permite situar a investigação em um contexto escolar público e cotidiano.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 19 (dezenove) professores(as) do ensino fundamental I, com idades entre 30 e 65 anos, selecionados por conveniência e interesse em participação. O tempo de atuação variou entre um à 25 anos. Todas formadas em Pedagogia e com algum tipo de especialização na área, com destaque a cursos rápidos no campo da Educação Especial.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A construção dos instrumentos foi orientada pelas diretrizes metodológicas de Triviños (1987), que propõe a organização dos dados em três eixos analíticos: (1) processos e produtos centrados no sujeito, ou seja, os

significados atribuídos individualmente pelos participantes sobre o objeto de estudo; (2) elementos produzidos pelo meio social e cultural imediato, como a formação acadêmica, as diretrizes institucionais e os regulamentos profissionais que influenciam a atuação dos sujeitos; e (3) fatores vinculados à estrutura socioeconômica e cultural mais ampla, que situam o participante em um contexto social mais abrangente, revelando tensões e condicionantes macroestruturais da prática profissional.

Além disso, foram consideradas as recomendações de Manzini (2003) no processo de elaboração dos questionários, priorizando uma linguagem clara, acessível e livre de jargões técnicos ou expressões ambíguas. As perguntas foram organizadas em blocos temáticos, com grau crescente de complexidade, respeitando também possíveis implicações emocionais geradas pelas questões propostas.

A aplicação dos questionários foi realizada por meio de formulário online, construído pelos próprios pesquisadores. As questões dissertativas foram voltadas à investigação das concepções dos participantes sobre a atuação do(a) psicólogo(a) no contexto escolar, enquanto as questões objetivas possibilitaram a quantificação de aspectos específicos, contribuindo para uma análise mais ampla e sistemática dos dados obtidos.

Considerando os intentos deste trabalho serão apresentadas somente as respostas referentes a perspectiva das participantes frente a atuação do profissional de psicologia.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada entre os meses de abril e maio de 2025, exclusivamente por meio digital, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Os formulários online foram disponibilizados por meio de link enviado diretamente às participantes, via e-mail institucional ou aplicativos de mensagens, conforme a forma de contato previamente estabelecida.

Cada envio foi acompanhado de uma apresentação formal da pesquisa, contendo informações detalhadas sobre seus objetivos, os procedimentos metodológicos adotados, a forma de participação e os cuidados com a privacidade dos dados. Também foi explicitada a garantia de anonimato e confidencialidade, bem como o caráter voluntário da participação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Não houve necessidade de encontros presenciais nem de agendamentos prévios, o que possibilitou maior flexibilidade e autonomia às respondentes quanto ao tempo e ao local para o preenchimento dos questionários. O tempo médio de resposta foi de aproximadamente duas semanas, variando de acordo com a disponibilidade individual das participantes. O formato digital da coleta, além de facilitar o acesso e ampliar o alcance da pesquisa, mostrou-se adequado ao perfil dos sujeitos e às condições logísticas do estudo.

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme delineado por Laurence Bardin (2011), com vistas a garantir um tratamento sistemático, objetivo e interpretativo do material empírico. Esta escolha metodológica se justifica pela capacidade dessa técnica em captar sentidos latentes nas falas dos sujeitos, permitindo a construção de inferências e interpretações sobre os conteúdos manifestos e subjacentes das respostas. A abordagem escolhida foi a análise temática, um dos procedimentos clássicos da análise de conteúdo, cujo objetivo é identificar os representantes das comunicações dos participantes, agrupando-os em categorias que expressem as principais representações, concepções, funções e significados atribuídos ao objeto da pesquisa: a atuação do(a) psicólogo(a) escolar no Ensino Fundamental I.

Organização do corpus da pesquisa, que consistiu na reunião e leitura flutuante de todas as respostas obtidas por meio dos formulários digitais.

Essa leitura inicial teve como finalidade a imersão no material, buscando uma visão global e sensível dos dados, sem ainda aplicar filtros analíticos rígidos. Paralelamente, procedeu-se à seleção dos conteúdos que seriam submetidos à análise temática, excluindo respostas incompletas ou que fugiam completamente do escopo da investigação.

Após a definição do corpus e dos eixos orientadores, iniciou-se a codificação das unidades de registro, que neste estudo consistiram em trechos significativos das respostas às questões abertas — frases, expressões ou parágrafos que carregavam sentidos relevantes sobre a atuação do(a) psicólogo(a) escolar. As unidades de registro foram agrupadas em categorias temáticas, elaboradas de forma indutiva, a partir da recorrência de sentidos, termos e argumentos nas falas dos participantes. Esse processo combinou leitura atenta, codificação manual e uso de quadros analíticos, permitindo o refinamento progressivo das categorias. Sempre que necessário, subcategorias foram criadas para agrupar elementos mais específicos ou contrastantes dentro de uma mesma temática geral.

As análises buscaram compreender não apenas o que os sujeitos disseram, mas como disseram, em que contextos sociais e institucionais suas falas estavam situadas, e quais contradições, tensões ou silêncios emergiram em seus discursos. Essa perspectiva interpretativa permitiu aprofundar a compreensão das representações sociais que circulam entre os professores sobre a atuação da Psicologia na escola, considerando também as determinações históricas e estruturais que atravessam essa prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas evidenciou aspectos centrais da experiência docente e das expectativas em relação à Psicologia Escolar.

No que se refere à rotina de trabalho docente na escola pesquisada e na área educacional em geral (Quadros 1 e 2), observou-se uma forte ambivalência entre prazer e desgaste. Muitos professores descreveram a

rotina como cansativa, desafiadora, complexa e frustrante. Outros docentes, no entanto, destacam certa valorização afetiva e prazer pela prática que exercem. Evidencia-se a partir desta pesquisa a oscilação entre a sobrecarga e a satisfação advinda do trabalho. A parcela que salientou uma rotina predominantemente prazerosa e gratificante, sugere realização pessoal e sentido no exercício da profissão, principalmente em se tratando dos vínculos estabelecidos com os alunos e dos resultados obtidos. Assim, emergiu a percepção de que o trabalho docente é desafiador e complexo, exigindo constante preparo, adaptação metodológica e criatividade para atender às demandas dos estudantes.

Um dado relevante foi a presença significativa de falas ligadas à Educação Especial, em que professores relataram acompanhamento de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas, ressaltando o impacto direto da inclusão em sua prática cotidiana. Tal dado é significativo, pois revela que a prática cotidiana dos professores está diretamente atravessada pelas demandas da inclusão escolar, de tal modo que a presença de psicólogos nesse campo é de suma importância para o apoio dos processos de adaptação e mediação pedagógica.

Quadro 1 – Rotina de trabalho docente

Categorias temáticas	Unidades de resposta	Frequência
Cansativa, mas prazerosa	Cansativa, porém prazerosa; Cansativa e prazerosa; Minha rotina é bastante cansativa, porém muito gratificante; Eu ministro aulas. Minha rotina é cansativa; cansativa e prazerosa.	5
Prazerosa e gratificante	Prazerosa; Tenho uma rotina bem tranquila, prazerosa; Eu trabalho com um aluno autista, é extremamente prazeroso; Considero minha rotina prazerosa e desafiadora; Cansativa, porém prazerosa.	6
Desafiadora e complexa	Prazerosa e desafiadora ao mesmo tempo, com foco em leitura, escrita, matemática; É preciso ter rotina, preparo das aulas e retomar conteúdos; Preparo semanal com tranquilidade, recebo feedback.	3

Categorias temáticas	Unidades de resposta	Frequência
Desafiadora, Difícil, marcada pela Educação Especial	Sou acompanhante de um aluno autista; Faço atendimento educacional especializado em sala de recursos; Acompanho um aluno especial; Adapto atividades; Acompanho um aluno autista nas atividades pedagógicas.	5

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2 – Representações sobre o trabalho no campo da educação

Categorias temáticas	Unidades de resposta	Frequência
Desafiador	Desafiador; Um desafio contínuo; Um desafio todo dia, requer paciência, dedicação e amor; Um grande desafio nos dias atuais; Um trabalho desafiador; Maravilhoso e desafiador.	7
Gratificante e desafiadora	Gratificante; Uma realização profissional, amo minha profissão; Um orgulho.	7
Cansativa e frustrante	Cansativo; Desanimador; Praticamente impossível nos dias atuais, não basta amar a profissão.	3

Fonte: elaborado pelo autor

As percepções sobre as políticas educacionais que regulamentam seu trabalho (Quadro 3) revelam posicionamentos diversificados, oscilando entre avaliações positivas, críticas e respostas neutras. Uma parte dos participantes expressou satisfação, associando as políticas ao fortalecimento da equipe, ao bem-estar dos alunos e à harmonia no funcionamento institucional. Entretanto, parte considerável das respostas trouxe críticas contundentes, apontando frustração, insatisfação, desvalorização docente e falta de efetividade, sobretudo no que se refere à inclusão escolar. Também foram observadas – embora poucas – respostas neutras ou evasivas, sugerindo certo distanciamento em relação ao tema. Esses achados indicam que, embora existam reconhecimentos de avanços, prevalecem críticas quanto à valorização profissional e às lacunas entre legislação e prática.

Quadro 3 – Percepções sobre as políticas educacionais

Categorias temáticas	Unidades de respostas	Frequência
Satisfatória	Temos uma equipe de trabalho maravilhosa; Sou muito feliz com meu local de trabalho; São necessárias e visam garantir condições adequadas; Satisfatório; São maravilhosas, todas desenvolvem perfeitamente; Acho que as políticas...são satisfatórias; A escola desenvolve um trabalho de equipe, tudo harmônico.	7
Insatisfatória	Muitas vezes as políticas me deixam frustrada e insatisfeita; De modo geral a insatisfação é a mesma do país; Deixam a desejar no reconhecimento do professor; Estou muito insatisfeita.	6
Políticas educacionais insuficientes na inclusão	Debate-se muito a inclusão, mas na prática faltam políticas públicas efetivas e apoio intersetorial; As políticas da Educação Especial funcionam só no papel.	2
Sem posicionamento	São regras e documentação; Sou anti-política em primeiro lugar, prefiro não opinar; Acho muito complexo devido à abrangência da área.	3

Fonte: elaborado pelo autor.

No que se refere à atuação do psicólogo escolar e suas contribuições (Quadros 4, 5 e 6), destacou-se um consenso sobre sua relevância. Inicialmente, observa-se no Quadro 4, um consenso sobre a importância geral do psicólogo na escola, reconhecido como essencial para apoiar tanto alunos quanto professores e famílias. Essa visão é aprofundada no Quadro 5, que detalha as formas de contribuição esperadas, destacando o manejo de comportamentos e demandas emocionais dos estudantes, a identificação de dificuldades de aprendizagem, a orientação aos docentes e o suporte à saúde mental da comunidade escolar. Consecutivamente o Quadro 6 amplia essa percepção, situando o psicólogo como profissional imprescindível para o processo educacional, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos, auxiliar na aprendizagem e contribuir para o bem-estar e suporte emocional coletivo.

Quadro 4 – Percepções sobre a atuação do psicólogo escolar

Categorias temáticas	Unidades de respostas	Frequência
Importante, mas não declararam como	A atuação de psicólogos nas unidades escolares traria benefícios para todos; Seria importante para o trabalho de muitos profissionais e com as crianças; Seria de grande relevância para todos envolvidos; Seria uma excelente experiência; Acredito que um profissional sério faria a diferença.	5
Apoio emocional dos alunos	Seria de suma importância para manejo de comportamento e demandas emocionais; Diagnóstico e acompanhamento mais rápido dos alunos que precisam de apoio; Ajudaria com parte emocional dos alunos agitados e nervosos; Ajudaria alunos a lidar com frustrações, evitando geração dependente e depressiva; Essencial devido à importância da saúde emocional das crianças; Ajudaria crianças que não têm acompanhamento familiar; Psicólogo auxiliaria no desempenho dos alunos perante desafios da vida social.	7
Apoio às famílias	Nos ajudaria a lidar melhor com crianças de famílias desestruturadas; Talvez ajudasse na maneira de pensar e agir dos pais em relação à comunidade escolar; Resolveria conflitos entre pais e alunos.	3
Apoio emocional dos professores	Seria de extrema importância, inclusive para cuidar da saúde mental dos profissionais; Apoio emocional também aos professores diante de desafios pessoais e acadêmicos.	2

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 5 – Formas de contribuição do psicólogo escolar no trabalho docente.

Categorias temáticas	Unidades de respostas	Frequência
Adaptação comportamental do estudante	No comportamento de alunos; Orientando no manejo de alunos autistas e demandas socioafetivas; Na área comportamental e emocional; Auxiliaria a entender os alunos e nós mesmos, que direção tomar nessa sociedade indisciplinada; Fazendo atendimentos com os alunos com o objetivo de trazer o aluno para o ambiente escolar.	5

Categorias temáticas	Unidades de respostas	Frequência
Diagnóstico	Auxiliaria nos atendimentos, diagnósticos e suportes para atender alunos com ou sem necessidades especiais; Auxiliar na identificação de dificuldades de aprendizagens, transtornos e outros problemas que podem afetar o desempenho escolar.	3
Orientação ao professor sobre como controlar o comportamento do estudante	Nos orientando com algumas dificuldades; Orientando qual a melhor maneira de conduzir cada situação; Acredito que seria muito importante no acompanhamento do aluno e orientação ao professor; Apoiando e dando dicas, uma parceria.	4
Saúde mental dos professores	Tanto no apoio psicológico para nós professores... quanto às crianças; Me ajudaria a lidar com as frustrações e o cansaço emocional; Apoio emocional: reduzindo estresse e melhorando o bem-estar.	3
Suporte às famílias	No comportamento de pais e profissionais; Ajudando alunos, pais e profissionais da escola; Crianças com problemas familiares: afeto, cuidados, perda dos pais.	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Percepções sobre o trabalho do psicólogo em instituições educacionais

Categorias temáticas	Respostas adaptadas	Frequência
Muito importante	Essencial; Imprescindível; De extrema importância, toda escola deveria ter; Acho muito importante, para unidade escolar; Eu acho muito importante	5
Apoio ao processo de ensino e aprendizagem	O trabalho do psicólogo abrange atividades para otimizar ensino-aprendizagem e promover desenvolvimento integral; Pode fazer a diferença em todas as áreas do desenvolvimento.	4
Suporte emocional e social	Penso ser fundamental para a qualidade emocional de funcionários e alunos; Poderia ajudar no lado emocional em relação à perda dos pais; Impacto positivo no bem-estar e desempenho de todos; Apoio para jovens e crianças e orientar nas questões cotidianas.	7
Reconhecimento como experiência desejada e positiva	Seria bem produtivo; Agregaria muito; Seria uma nova experiência da qual não tivemos ainda o prazer de fazer parte; Acredito que seria de grande valor; Seria muito bom ter esse profissional.	5

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, nas percepções sobre a contribuição da Psicologia para a Educação Especial (Quadro 7), houve uma diversidade de posicionamentos. Algumas professoras afirmaram não acompanhar diretamente esse público ou não se sentirem qualificadas para responder, mas a maioria destacou o papel estratégico do psicólogo nesse campo. As respostas enfatizaram três dimensões principais: o manejo de comportamento e apoio emocional de alunos com TEA, TDAH e outras condições; a avaliação e diagnóstico precoce, como suporte técnico à prática docente; e a parceria pedagógica com professores e famílias, reforçando a importância da atuação colaborativa. Também emergiram falas que ampliaram a reflexão, defendendo que o suporte psicológico não deveria se restringir apenas aos alunos da inclusão, mas contemplar todos os estudantes que apresentam demandas emocionais e sociais.

Quadro 7 – Percepções sobre a contribuição da Psicologia para a Educação Especial

Categorias temáticas	Unidades de respostas	Frequência
Não qualificado	Não qualificado.	4
Manejo comportamental	Ajudaria a entender alguns comportamentos desses alunos; Suma importância no manejo de comportamento e demandas emocionais; Orientar o aluno e profissional para melhor lidar com comportamento; A psicologia pode fornecer apoio e estratégias para desafios comportamentais.	4
Diagnóstico	Diagnóstico precoce e acompanhamento é de suma importância; Avaliação e diagnóstico das necessidades específicas.	3
Parceria com professores	Ajudariam muito, pois precisamos de ajuda para enfrentar os desafios com os alunos; Seria uma parceria contribuindo para melhor desempenho do aluno; Profissional orienta como lidar com o comportamento e cria vínculos com o aluno.	4
Visão geral de importância	Seria de suma importância; A presença do psicólogo pode ser muito valiosa para apoiar o desenvolvimento e sucesso dos alunos de educação especial.	3

Fonte: elaborado pelo autor

Em conjunto, os resultados demonstram que a docência é vivida em meio a contradições entre prazer, desgaste e reconhecimento social, revelando tanto o envolvimento afetivo e identitário dos professores com sua profissão quanto às dificuldades estruturais que marcam o cotidiano da prática escolar. Essa ambivalência reforça que o trabalho docente não pode ser compreendido de maneira simplista: ele é simultaneamente fonte de satisfação e de sofrimento, atravessado por políticas educacionais insuficientes, por desvalorização social e sobrecarga de demandas, especialmente no campo da inclusão (ANTUNES, 2003; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

No entanto, o estudo também evidencia um alto grau de resiliência e compromisso por parte dos docentes, que reconhecem a relevância de seu papel social e atribuem sentido à profissão, mesmo diante das adversidades. Essa resiliência, contudo, deve ser compreendida como resultado de um esforço coletivo que precisa ser sustentado por políticas públicas efetivas, valorização profissional e suporte interdisciplinar (LIBÂNEO, 2012).

É nesse cenário que se insere a Psicologia Escolar, amplamente valorizada pelos participantes como recurso indispensável ao fortalecimento do processo educativo. Os dados revelam que os professores atribuem ao psicólogo um papel multidimensional, que vai desde o manejo de comportamentos e apoio socioemocional até a parceria pedagógica, a mediação de conflitos e o suporte à saúde mental de toda a comunidade escolar.

Em especial no campo da Educação Especial, a presença desse profissional é vista como condição estratégica para a construção de práticas inclusivas mais eficazes, capazes de responder às demandas concretas do cotidiano escolar. Assim, este estudo contribui para reafirmar a urgência da efetiva implementação da Lei 13.935/2019 (BRASIL, 2019), garantindo a inserção de psicólogos na educação básica, não como medida acessória, mas como política estruturante para uma escola democrática, crítica e humanizada. Os achados reforçam a necessidade de superar visões restritas da Psicologia Escolar centrada no diagnóstico individual, avançando para uma atuação crítica, preventiva e coletiva, comprometida com a

transformação das condições escolares e com a promoção da equidade educacional (CRUCES, 2006; PATTO, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidencia que, embora os professores reconheçam a importância da Psicologia Escolar e os impactos positivos que esta agrega à sua prática, ainda persiste uma compreensão restrita sobre sua atuação, frequentemente associada à resolução de questões emocionais e comportamentais individuais dos alunos. Tal panorama reforça a necessidade de superar modelos reducionistas e ampliar o entendimento sobre o papel do psicólogo como agente de transformação institucional.

Conforme salientam Cavalcante e Marinho-Araújo (2019), a Psicologia Escolar precisa reafirmar sua dimensão ética e política, comprometendo-se com práticas coletivas e reflexivas que contribuam para a reconfiguração das relações no espaço escolar. Assim, mais do que atender a demandas pontuais dos estudantes, o psicólogo deve atuar na promoção de uma cultura educacional inclusiva e democrática, colaborando para a construção de vínculos, a valorização da diversidade e o fortalecimento da escola como espaço igualitário de aprendizagem e convivência.

Ao reconhecer o caráter político e social de sua atuação, a Psicologia Escolar consolida-se como campo essencial para o enfrentamento das desigualdades e para a efetivação de políticas públicas voltadas à equidade educacional. Nessa perspectiva, o psicólogo torna-se peça-chave na consolidação de práticas que articulem saúde mental, inclusão e justiça social, rompendo com estigmas historicamente associados ao “cuidar” do sofrimento psíquico. Como indicam estudos recentes (SOUZA; SILVA; FACCI, 2019) a inserção do psicólogo na educação básica, prevista pela Lei nº 13.935/2019, requer o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares e pesquisas que avaliem os impactos dessa presença no cotidiano escolar, mantendo um compromisso ético-político voltado à transformação das práticas educacionais e à promoção da emancipação dos sujeitos.

Espera-se, portanto, que futuras investigações ampliem o diálogo entre Psicologia e Educação, explorando as potencialidades da atuação psicológica para a transformação institucional e a democratização do ensino, reafirmando a Psicologia como ciência e profissão comprometida com a ética, a cidadania e a autonomia humana.

Sendo assim, a pesquisa se faz de extrema relevância pois aponta como as discussões avançaram desde as últimas décadas no campo da inclusão, e que a presença do psicólogo escolar não é apenas um desejo dos professores, mas uma necessidade concreta para a efetivação de uma educação de qualidade e inclusiva, que reconheça e valorize o professor, apoie o desenvolvimento dos alunos e fortaleça a escola como espaço de construção de cidadania. Ressalta-se ainda a necessidade de aprofundar conhecimentos e pesquisas que preencham lacunas abertas, especialmente no que se

refere à inclusão de alunos com necessidades especiais, às desigualdades sociais e educacionais, à implementação de práticas pedagógicas inovadoras e ao acompanhamento das transições e permanência escolar. Em última instância, a articulação entre Psicologia Escolar e Educação Especial pode se constituir em um dos caminhos mais promissores para enfrentar as contradições da docência e avançar rumo a práticas pedagógicas mais justas, emancipatórias e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T. Perspectivas de professores sobre o suporte do psicólogo escolar ao processo de inclusão educacional. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 19, n. 1, 2020.

ACUNA, J. T. **Acessibilidade pedagógica ao universitário com transtorno do espectro autista**: contribuições da psicologia à prática docente. 2022. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. **Psicologia escolar: teorias críticas**, p. 139-168, 2003.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Resolução nº 001, de 30 de março de 2009. **Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos**. 2009. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/15/2016/12/resolucao2009-01.pdf>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm. Acesso em: 03 set. 2025.

CAVALCANTE, L. D. A.; MARINHO-ARAUJO, C. M. A Dimensão Ética e Política da Pesquisa em Psicologia Escolar. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 103, 24 abr. 2019.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.17-36). Campinas: Alínea. 2006.

FIRBIDA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S. O desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar crítica no Brasil. **Revista Psicologia Atitus**, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada** In MARQUEZINE, M. C et al.,(Orgs). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, p 11-25, 2003.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 169–177, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. DEL P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, M. P. R. DE; SILVA, S. M. C. DA; FACCI, M. G. D. O compromisso Ético-Político da Psicologia Escolar e Educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.009

AS CARÊNCIAS FORMATIVAS DO DOCENTE DE QUÍMICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Taís Cristina de Lima Guimarães¹Marta Eloísa Medeiros²

RESUMO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a Deficiência Visual (DV) em diferentes categorias, que variam desde a baixa visão até a ausência total de visão, com base em parâmetros quantitativos de acuidade visual e eficiência visual. No Brasil, ela é caracterizada por uma incapacidade de ver ou de ver bem, e podem se apresentar na forma de cegueira, baixa visão ou visão subnormal e visão monocular. Indivíduos com essas condições têm direito à Educação Inclusiva, sendo que os docentes responsáveis devem possuir conhecimentos e recursos adequados para apoiar esses alunos. Neste contexto, o presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada com alunos do Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pertencentes às turmas de ingresso dos anos de 2022 e 2023. A pesquisa foi conduzida por meio da aplicação de um questionário desenvolvido na plataforma Google Forms, contendo perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de avaliar a formação inicial desses docentes e investigar suas práticas pedagógicas, especialmente no que tange à educação inclusiva de maneira geral

1 Mestre em Química pelo Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, tais cristina0412@gmail.com;

2 Docente Doutora do Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, martam@iq.ufrj.br;

e à inclusão de alunos com deficiência visual em particular. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme definida por Moraes e Galiazzi (2020), a qual envolve um ciclo de três etapas: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e identificação do novo emergente. Os resultados indicaram que algumas Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Licenciatura em Química ainda não reformularam seus currículos, apesar da exigência da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) para a inclusão de temas relacionados às Pessoas com Deficiência (PcD) e que essa lacuna na formação inicial dos futuros educadores contribui para a sensação de despreparo de muitos docentes ao enfrentarem a diversidade nas salas de aula.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Ensino de Química, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a pauta da educação inclusiva tem assumido papel central nas políticas educacionais brasileiras. Fundamentada nos princípios de equidade, justiça social e direito à educação de todos, ela pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferenças como dimensões essenciais do processo educativo. No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consolidou o compromisso do Estado em assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino. No entanto, apesar dos avanços normativos e discursivos, a efetivação de práticas inclusivas ainda encontra inúmeros desafios, especialmente no contexto do ensino de Ciências e, mais especificamente, da Química.

Essa área, marcada por forte abstração conceitual, linguagem simbólica própria e uso intensivo de representações visuais, demanda do professor não apenas domínio do conteúdo científico, mas também sensibilidade e preparo para adaptar estratégias didáticas que tornem o conhecimento acessível a estudantes com diferentes necessidades educacionais, entre eles, particularmente para os alunos com deficiência visual.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, os cursos de formação de professores devem considerar em sua organização curricular, a atenção à diversidade, incorporando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). Nesse sentido, a Lei nº 10.436/2002, que tornou obrigatória a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a Portaria nº 2.678/2002, que aprovou a grafia Braille para a Língua Portuguesa, representam avanços legais importantes, embora ainda insuficientes diante da complexidade da prática docente inclusiva.

A formação docente ocupa um lugar estratégico no processo de consolidação de uma educação inclusiva. É nesse espaço que se devem construir saberes, atitudes e competências voltados à valorização da diver-

sidade e à promoção da equidade, permitindo ao professor compreender as dimensões pedagógicas, éticas e sociais do ensino em contextos heterogêneos. No entanto, pesquisas têm evidenciado que muitos licenciados e professores em exercício ainda se sentem inseguros diante da tarefa de incluir estudantes com deficiência, especialmente aqueles com deficiência visual, nas aulas de Química. Essa insegurança revela lacunas persistentes na formação e na oferta de subsídios concretos que auxiliem o docente na elaboração de materiais acessíveis, na mediação de conteúdos complexos e na avaliação de aprendizagens em contextos inclusivos.

Estudos apontam que, tanto na formação inicial quanto na continuada, a discussão sobre a educação inclusiva permanece, em grande medida, superficial. Silva, Aragão e Silva (2017) observam que os cursos de licenciatura raramente abordam a educação de estudantes com deficiência visual, o que contribui para que a maioria dos professores não se sinta preparada para atuar nesse contexto (SILVA; SOARES; GONÇALVES, 2019). Molena (2018) complementa que, embora docentes em formação e em exercício reconheçam a possibilidade de ensinar conceitos químicos a alunos com deficiência visual, consideram imprescindível uma formação que os capacite a elaborar e adaptar recursos e metodologias específicas. Paula, Guimarães e Silva (2017) acrescentam que os cursos de licenciatura devem promover reflexões sobre o respeito às diferenças, aproximando o licenciando da realidade escolar para que desenvolva competências práticas voltadas à inclusão.

Autores como Silva e Amaral (2020) mostram que, mesmo entre docentes com especialização em educação especial, persiste a insegurança ao trabalhar com alunos com deficiência visual, o que reforça a urgência de ações formativas contínuas e efetivas. Uliana (2015) destaca a importância de integrar teoria e prática no processo formativo, exemplificando com experiências de formação que envolveram licenciandos na elaboração de estratégias didáticas acessíveis. Já Conceição, Santos e Santos (2022) enfatizam que a formação continuada deve promover momentos de reflexão e reelaboração de saberes, estimulando a cons-

trução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas inclusivas. Essas discussões evidenciam que o desafio da inclusão no ensino de Química ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como uma questão ética e política, que requer investimento permanente na formação docente.

Nesse cenário, a formação inicial e continuada de professores de Química assume papel estratégico, pois é nesse espaço que se devem consolidar saberes e atitudes voltados à inclusão, articulando rigor científico e compromisso social. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de Química a partir das percepções de docentes vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI/UFRJ). Especificamente, busca-se: (i) investigar se a formação inicial e continuada desses professores contempla discussões e práticas voltadas à educação inclusiva; (ii) identificar as dificuldades e estratégias relatadas por docentes com e sem experiência no ensino de alunos com deficiência visual; e (iii) compreender como essas percepções podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e transformadoras no ensino de Química. A partir de uma abordagem qualitativa, ancorada na Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2020), pretende-se contribuir para a reflexão sobre a importância da formação docente e do compromisso coletivo na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, conforme Lazzarin (2016, p. 34), “interessa-se pelos *qualia*, ou seja, pelos atributos holísticos e integrais de um campo social”.

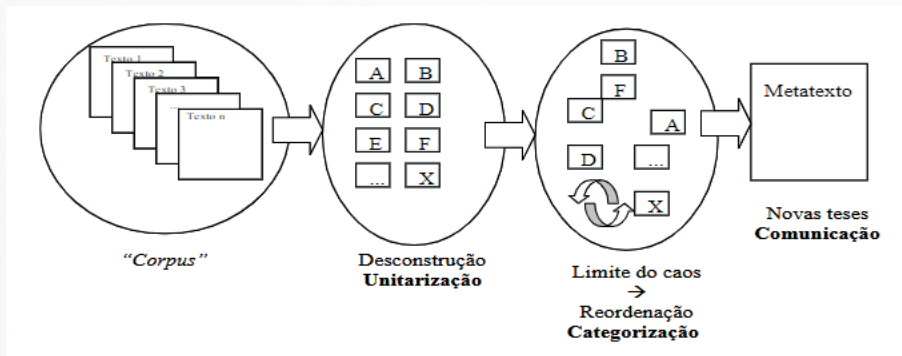
O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário intitulado “*Um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na perspectiva do Ensino de Química: Diálogo com os pares*”, elaborado na plataforma Google Forms. O questionário continha perguntas abertas e

fechadas, apresentadas no Quadro 1, e foi enviado digitalmente aos alunos regularmente matriculados no Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), referentes às turmas de ingresso dos anos 2022 e 2023.

As questões que orientaram a investigação foram concebidas com o intuito de investigar a formação inicial e a prática docente dos participantes – pares acadêmicos da autora desta pesquisa – à luz dos princípios da educação inclusiva, com foco específico na inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de Química.

Para o tratamento dos dados foi empregada a Análise Textual Discursiva (ATD), cuja sistematização é apresentada na Figura 1. A ATD é compreendida como “um ciclo composto por três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 13).

Figura 1 - Sistematização do processo de Análise Textual Discursiva.



Fonte: Torres et al. (2008)



Quadro 1 – Perguntas do questionário intitulado “*Um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na perspectiva do Ensino de Química: Diálogo com os pares*”

Seção / Pergunta	Respostas / Espaço para resposta
I) Qual a sua formação?	• Licenciatura em Química • Bacharelado em Química • Bacharelado em Química (com formação pedagógica) • Engenharia Química • Engenharia Química (com formação pedagógica) • Outro: (Resposta do participante)
II) Durante a sua formação (graduação) houve alguma discussão/preparação acerca da educação inclusiva?	• Sim • Não Caso sim, em qual momento (período e disciplina)? (Resposta do participante)
III) Instituição e ano de formação:	(Resposta do participante)
IV) Locais em que atua como docente:	• Instituição pública de ensino superior • Instituição privada de ensino superior • Instituição de ensino médio e/ou técnico pública estadual • Instituição de ensino médio e/ou técnico pública federal • Instituição de ensino médio e/ou técnico privada • Instituição preparatória para concursos privada • Instituição preparatória para concursos social
V) Tempo de magistério:	• 0 a 5 anos • 5 a 10 anos • 10 a 15 anos • Acima de 15 anos
VI) Estado e cidade em que atua como docente:	(Resposta do participante)
VII) Possui alguma formação específica na área da educação inclusiva?	• Sim • Não
VIII) Já trabalhou com alunos com deficiência visual?	• Sim (cego e/ou baixa visão) • Não
PROFESSORES QUE POSSUEM EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
I) Quais foram as maiores dificuldades encontradas para trabalhar com esses alunos?	(Resposta do participante)
II) Onde buscou apoio/suporte para elaborar suas aulas?	(Resposta do participante)
III) Sobre os conteúdos curriculares de química, qual(is) encontrou uma maior dificuldade para trabalhar? Descreva os motivos.	(Resposta do participante)

Seção / Pergunta	Respostas / Espaço para resposta
PROFESSORES QUE NÃO POSSUEM EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
I) Onde buscaria apoio/suporte para elaborar suas aulas?	(Resposta do participante)
II) Sobre os conteúdos curriculares de química, qual(is) você acha que encontraria uma maior dificuldade para trabalhar? Descreva os motivos.	(Resposta do participante)

Fonte: Autoras, 2025.

O processo de análise desenvolveu-se nas seguintes etapas:

1. Desmontagem dos textos (unitarização do *corpus*): etapa inicial, caracterizada pela leitura minuciosa dos materiais coletados, com o propósito de fragmentá-los em unidades de análise significativas;
2. Estabelecimento de relações: fase em que ocorre a categorização das unidades de significado, combinando e classificando-as a fim de formar categorias mais amplas e complexas que representem o conteúdo emergente;
3. Captação do novo emergente: etapa final do ciclo, na qual são elaborados os metatextos analíticos, de caráter descritivo ou interpretativo, conforme os objetivos da pesquisa, sintetizando as compreensões construídas ao longo do processo analítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O recorte estabelecido para aplicação do questionário intitulado “*Um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na perspectiva do Ensino de Química: Diálogo com os pares*”, compreendeu os alunos ingressos no programa PROFQUI – UFRJ. A escolha desse grupo para a análise da problemática investigada justifica-se por diversos fatores: os participantes são professores de Química atuantes na educação básica, no estado do Rio de Janeiro e encontram-se inseridos no mesmo contexto

institucional de formação em que emergiu a questão central deste trabalho.

No universo das turmas de 2022 e 2023, 13 professores concordaram em participar da pesquisa, respondendo ao questionário proposto. No Quadro 2, apresentam-se as informações relativas à instituição de formação de cada participante, ao ano de conclusão do curso e à escola onde atuam atualmente.

Um dado relevante que pode ser observado no Quadro 2 é que a maioria dos professores, em análise, se formaram após a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Segundo Paula, Guimarães e Silva (2017), a partir dessa publicação, grande parte dos cursos de formação de professores passou por reformulações curriculares com o intuito de incorporar componentes voltados à temática da inclusão e da diversidade.

Contudo, conforme demonstra o Gráfico 1, que apresenta as respostas à questão “Durante a sua formação (graduação), houve alguma discussão ou preparação acerca da educação inclusiva?”, 46% dos participantes relataram não ter vivenciado qualquer discussão sobre o tema durante a graduação. Esse dado evidencia uma contradição entre as diretrizes oficiais e a efetiva implementação de práticas formativas que contemplem a educação inclusiva, revelando lacunas persistentes na formação inicial de professores de Química.

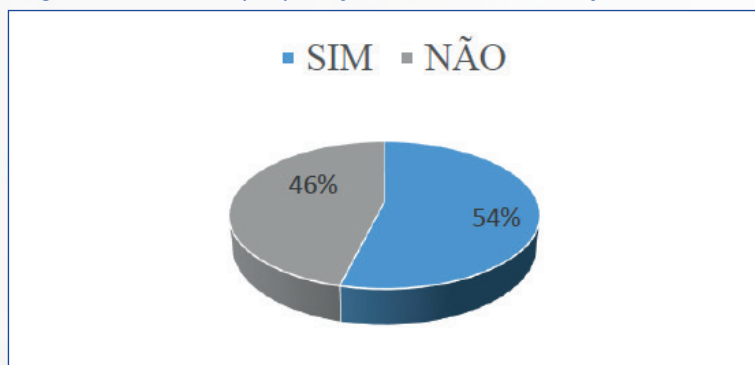
Quadro 2 – Resposta dos professores do PROFQUI – UFRJ ao questionário sobre sua Instituição de formação, o ano de sua formação, tempo de magistério e onde atuam atualmente.

Professor	Turma	Sigla - IES	Ano de formação	Local onde leciona	Privada (PRI)/ Pública (PUB)	Tempo de magistério
D1	2023	UNIGRANRIO	1999	Magé - RJ	PRI/PUB	> 15 ANOS
D2	2023	IFRJ	2017	Rio de Janeiro - RJ	PRI	5 - 10 ANOS
D3	2023	UNIGRANRIO	2014	Rio de Janeiro - RJ	PUB	10 - 15 ANOS

Professor	Turma	Sigla - IES	Ano de formação	Local onde leciona	Privada (PRI)/ Pública (PUB)	Tempo de magistério
D4	2023	UNIGRANRIO	-	Rio de Janeiro - RJ	PUB	> 15 ANOS
D5	2022	UNIGRANRIO	2019	Rio de Janeiro - RJ	PRI	5 - 10 ANOS
D6	2022	UERJ	2019	Rio de Janeiro - RJ	PRI	5 - 10 ANOS
D7	2023	UNIGRANRIO	-	Rio de Janeiro - RJ	PUB	> 15 ANOS
D8	2022	UNIGRANRIO	2018	Rio de Janeiro - RJ	PRI	5 - 10 ANOS
D9	2022	UFRJ	2016	Rio das Ostras - RJ	PRI	5 - 10 ANOS
D10	2022	UFRJ	2008	Cabo Frio - RJ	PUB	> 15 ANOS
D11	2023	UNIGRANRIO	2011	Rio de Janeiro - RJ	PRI/PUB	10 - 15 ANOS
D12	2023	UFRJ	2000	Rio de Janeiro - RJ	PUB	> 15 ANOS
D13	2022	UNIGRANRIO	2009	Magé - RJ Guapimirim - RJ	PRI/PUB	10 - 15 ANOS

Fonte: Autoras, 2025.

Gráfico 1 - Respostas referente à pergunta: Durante a sua formação (graduação) houve alguma discussão/preparação acerca da educação inclusiva?



Fonte: Autoras, 2025.

Além disso, observa-se um padrão semelhante nas respostas referentes ao momento da graduação em que ocorreu alguma discussão ou

preparação acerca da educação inclusiva. Na maioria dos casos, quando presente, essa abordagem foi superficial e frequentemente restrita à disciplina de LIBRAS. Tal constatação emerge dos discursos dos participantes ao responderem à questão sobre o período e a disciplina em que houve alguma discussão ou preparação, como ilustram os exemplos a seguir:

“No 4º período, na disciplina de libras. E em algumas aulas de QSA (Química em Sala de Aula) e estágio supervisionado” (D2)

“No primeiro período da graduação em uma disciplina da educação” (D6)

“3º período, disciplina de libras” (D9).

Em relação às Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras desses professores, realizou-se uma busca seguida da análise dos currículos atuais dos cursos de Licenciatura em Química desses espaços de formação. Na análise, procurou-se identificar disciplinas obrigatórias cujas ementas incluíssem discussões e promovessem reflexões sobre a educação inclusiva no Ensino de Química.

O Quadro 3 apresenta os resultados dessa investigação nos currículos atuais, obtidos a partir da busca pelas palavras-chave “*inclusão*” e “*inclusiva*” nos documentos analisados. Cabe destacar que o curso de Licenciatura em Química da Universidade Unigranrio, uma IES privada responsável pela formação de 8 dos 13 profissionais deste estudo, era oferecido nas modalidades presencial e a distância (EaD). De acordo com o sistema e-MEC, que acompanha os processos regulatórios da educação superior no Brasil, a modalidade presencial encontra-se em processo de extinção, enquanto a modalidade EaD permanece ativa. Contudo, não foi possível localizar o currículo atualizado desta última modalidade no site da instituição.

O curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) é oferecido na modalidade presencial, com turmas semestrais, nas cidades de Duque de Caxias, no turno matutino, e Nilópolis, no turno noturno.

Quadro 3 – Investigação das disciplinas inclusivas, como unidades curriculares obrigatórias, nas IES de formação inicial dos professores que responderam ao questionário.

IFRJ	UFRJ	UERJ	UNIGRANRIO
Duque de Caxias Sociedade, Cultura e Educação (1º período) História, Política e Legislação da Educação (2º período) Inclusão em Educação (7º período) LIBRAS (2º período) Nilópolis Sociedade, Cultura e Educação (1º período) História, Política e Legislação da Educação (2º período) LIBRAS (4º período)	Rio de Janeiro e Macaé Educação e Comunicação II – LIBRAS (5º período) EAD LIBRAS (7º período)	Rio de Janeiro Prática Pedagógica em Educação Inclusiva (2º período) Políticas públicas em educação (8º período)	X

Fonte: Autoras, 2025.

Em Duque de Caxias o currículo foi atualizado em 2021, e a palavra “*inclusão*” foi identificada nas ementas de determinadas disciplinas, conforme os trechos a seguir:

“[...]A escola como dispositivo de inclusão e exclusão. [...]” – Disciplina: Sociedade, Cultura e Educação.

“[...]Especificidades históricas, políticas e legais da Educação Básica, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Inclusão e Diversidade.” – Disciplina: História, Política e Legislação da Educação.

“O conceito de Inclusão em Educação. [...]. Políticas públicas para a inclusão em educação. Culturas e práticas inclusivas no contexto escolar. A formação do professor para a inclusão em educação.” – Disciplina: Inclusão em Educação.

Na disciplina de LIBRAS, embora as palavras utilizadas na busca (“inclusão” e “inclusiva”) não estejam presentes na ementa, observa-se em seu objetivo geral a intenção de fomentar práticas pedagógicas voltadas à promoção da inclusão por meio do ensino da língua de sinais.

No campus Nilópolis, o currículo foi atualizado em 2019. Nele, não há a oferta obrigatória da disciplina *Inclusão em Educação*, presente no campus Duque de Caxias. Contudo, identifica-se uma disciplina de natureza semelhante, disponibilizada como optativa. As demais disciplinas analisadas apresentam ementas idênticas às do currículo de Duque de Caxias.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro oferece o curso de Licenciatura em Química nas cidades do Rio de Janeiro e Macaé, ambos no turno noturno, além da modalidade semipresencial (EaD) por meio do consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). No Campus do Rio de Janeiro, a última atualização curricular ocorreu em 2013 e, em Macaé, em 2017, porém ambos os currículos apresentam estrutura convergente. As palavras de busca foram identificadas nas ementas em apenas uma disciplina, conforme descrito a seguir:

“O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação [...]” – Disciplina: Educação e Comunicação II (LIBRAS).

Na modalidade EaD da UFRJ, a última atualização curricular ocorreu em 2015 com a inclusão da disciplina LIBRAS. Entretanto, na ementa da disciplina não foram localizados os descritores utilizados na presente análise (“inclusão” e “inclusiva”).

Por último, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em seu curso de Licenciatura em Química, ofertado na cidade do Rio de Janeiro, no turno noturno, apresenta em sua grade curricular, cuja última atualização data de 2010, disciplinas obrigatórias cujas ementas contem-

plam discussões relacionadas à temática da inclusão, conforme indicado a seguir:

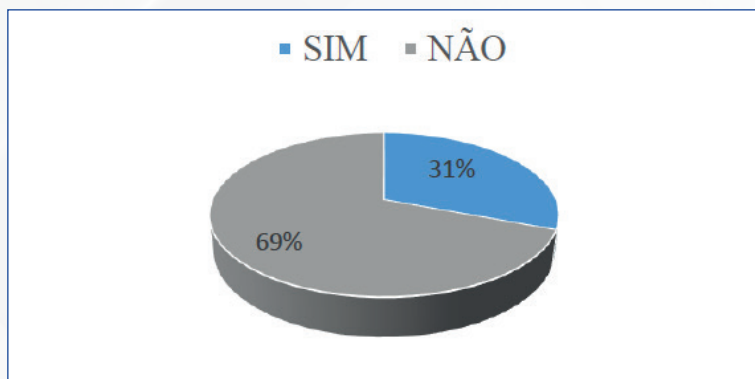
“[...] Trajetória da Educação especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada/ integração/ inclusão. Valorizar as diversidades culturais e linguísticas na promoção da educação inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. [...]” – Disciplina: Prática Pedagógica em Educação Inclusiva.

“[...] Políticas Inclusivas, diretrizes e práticas excludentes. [...]” – Disciplina: Políticas Públicas em Educação.

Diante dessa análise, verifica-se uma escassez significativa de disciplinas voltadas à temática da inclusão nos cursos de Licenciatura em Química das instituições investigadas. Tal constatação converge com o posicionamento de diversos autores que defendem que, ainda que haja a inserção pontual de disciplinas específicas, estas não são suficientes para assegurar uma formação docente consistente nesse campo. Como destacam Plestch (2009), Vitalino e Valente (2010) e Antunes e Glat (2011), citados por Paula, Guimarães e Silva (2017, p. 875), “somente uma disciplina não dá conta da abrangência do tema na formação de professores; é necessário que essas discussões também permeiem as demais disciplinas que compõem o currículo”.

No que se refere à prática docente junto a alunos com deficiência visual, observa-se que apenas 4 dos 13 participantes afirmaram já ter lecionado para alunos com esse tipo de necessidade educacional específica, conforme apresentado no Gráfico 2.

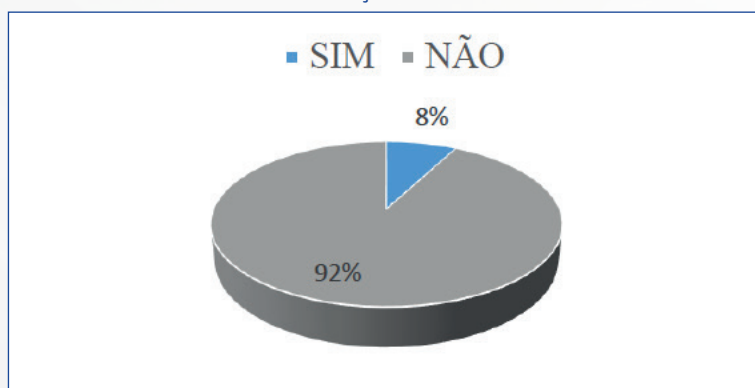
Gráfico 2 – Respostas referente à pergunta: Já trabalhou com alunos com deficiência visual?



Fonte: Autora, 2025.

Contudo, entre os docentes participantes da pesquisa, apenas um (8%) relatou possuir algum tipo de formação específica na área da educação inclusiva, conforme apresentado no Gráfico 3. Tal dado evidencia uma lacuna expressiva na formação continuada dos professores investigados, sobretudo considerando as demandas contemporâneas por práticas pedagógicas inclusivas. Não foi possível, entretanto, identificar se essa formação contemplou aspectos relacionados à deficiência visual, o que reforça a necessidade de políticas formativas mais direcionadas e sistemáticas nesse campo.

Gráfico 3 – Respostas referente à pergunta: Possui alguma formação específica na área da educação inclusiva?



Fonte: Autora, 2025.

No que se refere ao grupo de docentes que já tiveram experiência com estudantes com deficiência visual, quando questionados sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão desses alunos em sala de aula, apresentaram as seguintes respostas:

“Incluir um aluno em uma turma de 40” (D1).

“Não mudou muito para mim pois o aluno tinha um aparato em sua mesa que o fazia enxergar o quadro sem muita dificuldade” (D5).

“Inicialmente, até mesmo lembrar de preparar material com fonte diferenciada” (D10).

“Desenvolver materiais” (D11).

Nos discursos dos docentes, evidencia-se a relevância do uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade como elementos essenciais no processo de mediação didática, indo além das condições estruturais e organizacionais da educação básica — como o elevado número de alunos por turma — que também impactam a inclusão. Essa necessidade se reforça diante do reconhecimento de que as pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras significativas que dificultam sua plena participação na sociedade (BRASIL, 2015).

Ademais, destaca-se que o docente precisa de orientações tanto gerais quanto específicas para atuar junto a estudantes com deficiência visual. Na cidade do Rio de Janeiro — local onde atua a maioria dos professores participantes desta pesquisa —, existe o Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição de referência nacional na área, que disponibiliza documentos, cursos e materiais de apoio que poderiam subsidiar a prática docente inclusiva.

Contudo, observou-se que o IBC não foi mencionado como fonte de apoio ou formação, os quais relataram outras formas de buscar orientação, conforme apresentado a seguir:

“Interagindo com colegas da área” (D10).

“Na psicopedagoga da instituição” (D11).

Observou-se, ainda, que o suporte institucional oferecido aos docentes, quando existente, ocorreu de forma pontual e pouco efetiva. Em grande parte dos casos, não houve qualquer tipo de apoio estruturado por parte das instituições de ensino, o que reforça a carência de políticas internas voltadas à promoção da inclusão educacional. Essa constatação pode ser verificada nas respostas apresentadas a seguir:

“Tinha que digitar tudo e imprimir com letras muito grandes” (D1).

“Não houve” (D5).

Entretanto, após esse primeiro contato com a experiência de inclusão, três dos quatro docentes que já haviam trabalhado com estudantes com necessidades educacionais específicas afirmaram que, em situações futuras, buscariam apoio ou suporte em outras fontes, diferentes daquelas inicialmente consultadas. Esse movimento indica uma reflexão crítica sobre as limitações dos recursos anteriormente acessados, como se observa nos seguintes trechos:

“Hoje sei que existem instituições como o Instituto Benjamim Constant que são voltadas para alunos com essa necessidade. No colégio Estadual recebemos um mediador com esse aluno que transcreve nossas aulas para o Braille.” (D1).

“Internet” (D5).

“Napnee” (D10).

O NAPNEE, citado pelo docente D10, refere-se ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Instituto Federal Fluminense (IFF), embora outras instituições também contemplem núcleos com funções semelhantes.

Paralelamente, no que se refere ao ensino dos conteúdos curriculares de Química, as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a inclusão de estudantes com deficiência visual foram evidenciadas nos discursos a seguir:

“Química orgânica (como explicar funções orgânicas, os desenhos)” (D1).

“Trabalhei somente aulas experimentais, não envolvendo conteúdos essencialmente teóricos. Mas algumas técnicas são de grande dificuldade para o desenvolvimento do aluno com baixa visão. Noções de espaço para pesar e visualização de escalas para medição de volume apresentaram grande dificuldade” (D10).

“Físico-química do 2º ano médio” (D11).

Além disso, os docentes também relataram conteúdos que não chegaram a ser ministrados, mas que consideram particularmente desafiadores para estudantes com deficiência visual, conforme evidenciado nos relatos a seguir:

“Deslocamento de equilíbrio” (D5).

“Química Orgânica, pela complexidade das estruturas” (D11).

De forma semelhante, entre os docentes sem experiência prévia com estudantes com deficiência visual, identificaram-se padrões comparáveis aos observados no grupo anterior, especialmente no que se refere ao ensino dos conteúdos curriculares de Química. Ao serem convidados a refletir sobre essa problemática, caso tivessem em suas turmas alunos com esse tipo de necessidade educacional específica, suas percepções se manifestaram nos seguintes relatos:

“Físico-química, no geral. Descrever uma pilha ou uma eletrólise, por exemplo, sem uma representação visual me parece muito difícil, por exemplo.” (D2).

“Eu acredito que basicamente todos os assuntos, pelo motivo de ser uma disciplina extremamente abstrata e os professores tentam de certa forma levar para o concreto e o lúdico. E um aluno com baixa visão ou cego terá uma dificuldade muito maior.” (D3).

“Sim. Não tenho a menor noção.” (D4).

“Os da físico-química (soluções, termoquímica, equilíbrio químico, eletroquímica)” (D6).

“Tabela periódica” (D7).

“Equilíbrio químico, termoquímica, soluções... pois são conteúdos que os alunos costumam ter mais dificuldades de entendimento. E

acredito que não sejam assuntos de fáceis representações adaptadas” (D8).

“Estequiometria, cinética química, equilíbrio químico e iônico. Acredito que sejam conteúdo onde a visualização das reações é essencial para a resolução dos problemas” (D9).

“Acredito que átomos e ligações” (D12).

“Equilíbrio Químico, talvez eletroquímica.” (D13).

Um outro aspecto identificado na análise das respostas dos docentes sem experiência com estudantes com deficiência visual é que, em situações futuras, eles buscariam suporte e orientação principalmente por meio de recursos digitais. Essa tendência ficou evidente nas seguintes manifestações relatadas pelos participantes:

“Internet” (D6, D7 e D9).

“Vídeos no YouTube” (D3).

“Em trabalhos já publicados, mas como nunca precisei, não sei de outras alternativas” (D8).

“[...] E provavelmente em plataformas de produtos educacionais” (D2).

Adicionalmente, alguns participantes demonstraram outras estratégias de busca por suporte. O docente D2 mencionou que procuraria essa ajuda com seus pares, ao afirmar:

“Com amigos professores que já tenham alguma experiência com alunos que possuem esse tipo de necessidade específica[...]”.

Por outro lado, os docentes D4 e D11 relataram que recorreriam à equipe pedagógica das escolas, enquanto os docentes D12 e D13 não souberam indicar fontes potenciais de auxílio. Diante do exposto, ficam evidentes lacunas tanto na formação inicial quanto na atualização contínua desses professores, o que evidencia a necessidade de maiores ações governamentais e políticas formativas voltadas à inclusão, garantindo que mais docentes tenham acesso a conhecimentos que possibilitem um ensino de Química efetivamente inclusivo. Adicionalmente, observa-se

que, na maioria das instituições escolares, sejam públicas ou privadas, os espaços não estão adequadamente preparados para receber estudantes com deficiência visual, apesar de a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegurar o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em muitas escolas, não há salas de recursos multifuncionais equipadas com materiais adequados para uma educação de qualidade, cabendo ao docente a responsabilidade de buscar meios para oferecer um ensino minimamente acessível, enfrentando diversas barreiras, como a escassez de recursos educacionais específicos para alunos com deficiência visual no campo do Ensino de Química.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nesta pesquisa permitiu compreender que, embora a inclusão de alunos com deficiência visual esteja prevista nas políticas públicas educacionais brasileiras, sua efetivação no ensino de Química ainda enfrenta desafios significativos. Ainda que o estudo tenha contado com um número reduzido de participantes, os resultados obtidos revelam um panorama expressivo da realidade docente, permitindo mensurar de forma consistente a carência generalizada de qualificação para o trabalho com estudantes com deficiência visual. Os dados provenientes do questionário aplicado aos docentes participantes do PROFQUI-UFRJ evidenciam lacunas tanto na formação inicial quanto na continuada, sobretudo no que se refere a práticas pedagógicas inclusivas e à adaptação de conteúdos curriculares para esses alunos.

Verificou-se que, mesmo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a presença de disciplinas que abordem a inclusão nos currículos de Licenciatura em Química permanece limitada, muitas vezes restrita à disciplina de LIBRAS. Tal situação reforça a necessidade de ampliar e transversalizar a temática da inclusão em todas as etapas da formação docente, corroborando os apontamentos de Paula, Guimarães e Silva (2017). A ausência

de um debate mais consistente na formação inicial reflete-se na prática pedagógica, com a maioria dos professores demonstrando insegurança quanto ao trabalho com estudantes com deficiência visual e desconhecimento das instituições de apoio disponíveis.

Os docentes que já tiveram experiência com alunos com deficiência visual relataram dificuldades relacionadas à elaboração de materiais acessíveis, à ausência de suporte institucional e à falta de recursos pedagógicos adaptados. Por sua vez, os professores sem experiência direta reconheceram a complexidade do ensino de Química para esses estudantes, dada a natureza visual e abstrata da disciplina. Embora alguns docentes busquem alternativas autônomas, como o uso da internet ou a troca de experiências com colegas, tais estratégias isoladas não substituem políticas institucionais estruturadas e permanentes de formação e apoio. Dessa forma, conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva de estudantes com deficiência visual no ensino de Química depende da articulação entre universidades, escolas e órgãos governamentais, em um esforço conjunto voltado à garantia de condições reais de acessibilidade pedagógica e curricular. É fundamental que a formação inicial e continuada inclua, de forma integrada, a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas, a produção e uso de materiais acessíveis e o diálogo contínuo com instituições especializadas, como o Instituto Benjamin Constant. Somente por meio da valorização da diversidade e do compromisso coletivo com o direito à educação será possível consolidar um ensino de Química verdadeiramente inclusivo, equitativo e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CONCEIÇÃO, L. F., SANTOS, G. L. G.; SANTOS, F. R. Formação continuada de professores de química: Estratégias para o planejamento de uma aula inclusiva para alunos com baixa visão. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, 3(7), p. 1-26, 2022.

LAZZARIN, L. F. **Bases Epistemológicas da Pesquisa em Educação**, NTE. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

MOLENA, J. C.; Ensino de Química para alunos com deficiência visual: Investigando a percepção de professores sobre o processo de conceitualização. **Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)** – Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Revista e Ampliada (Ebook). Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

PAULA, T. E., GUIMARÃES, O. M.; SILVA, C. S. Um estudo sobre as necessidades formativas de professores de química para a inclusão de alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 17(3), p. 853-881. 2017.

SILVA, G. M.; ARAGÃO, A. S.; SILVA, V. C. Materiais de apoio para o Ensino de Química em salas de aula inclusivas com alunos com deficiência visual. In: Mazze, F. M.; SILVA, M.

G. L.; BARROSO, M. T. **Propostas e materiais inovadores para o Ensino de Química**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, v. 1, p. 125-148.

SILVA, R. S.; AMARAL, C. L. C. Percepção de professores de química face à educação de alunos com deficiência visual: dificuldades e desafios. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, 7(1), p. 108-129, 2020.

SILVA, W. H. V.; SOARES, J. M. C.; GONÇALVES, E. A. A inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino: um olhar sobre o ensino de química. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 01-24, 2019.

ULIANA, M. R. Formação de professores de matemática, física e química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia. **Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática)** – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.010

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DO SARESP: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO E OS DIREITOS HUMANOS¹

Daniele Lozano²

RESUMO

Muito se debate sobre a inclusão e os direitos humanos, principalmente ao acesso à educação, sendo garantida na Constituição de 1988, e amplamente debatida na academia desde a década de 1990 com as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Igualmente, discute-se a efetividade da inclusão dos alunos com deficiência e/ou NEE dentro das escolas de ensino comum. Com o objetivo de verificar, a partir dos dados do SARESP, o nível de proficiência dos alunos em Matemática de forma geral, mas também por série dos finais de ciclo (5º ano E.F., 9º ano E.F. e 3º ano E.M.), foram coletados os dados dos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022 de alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Utilizando-se do materialismo histórico e dialético como suporte teórico-metodológico, é possível verificar o quanto a lei está posta como garantia, mas não como efetividade do acesso à educação para todos como direito humano, pois embora o público com deficiência e/ou NEE nos anos analisados não ultrapasse 2.2% do total de alunos, estes estão todos no nível abaixo do básico, enquanto os demais se concentram na categoria de nível básico. Além disso, nota-se o aumento da porcentagem de alunos concentrados na

1 Projeto de pesquisa financiado pela FAI-UFSCar.

2 Docente da Universidade Federal de São Carlos - SP, lz.dani@ufscar.br.

categoria abaixo do básico conforme aumenta-se a escolaridade, ou seja, os alunos com deficiência e/ou NEE dos 5º anos estão em torno de 40 a 50% agrupados neste nível de proficiência, enquanto os da 3ª série do E.M. que figuram neste nível correspondem a 80% em relação ao total de alunos desta série. Assim sendo, como é possível discursar sobre os direitos de acessos a níveis maiores de escolarização, trabalho entre outros aspectos da vida destes alunos, se estes estão finalizando sua escolarização básica sem terem desenvolvido todas as suas habilidades e competências?

Palavras-chave: SARESP, Matemática, Inclusão, Indicadores educacionais.

INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi instituído em 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), com o propósito de diagnosticar o desempenho dos estudantes da rede pública estadual em etapas-chave da educação básica. Sua criação ocorreu em um contexto de ampliação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, que buscavam aferir a qualidade do ensino e subsidiar a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nos primeiros anos, o SARESP continha provas apenas de Língua Portuguesa e Matemática, mas posteriormente, em 2009, expandiu sua abrangência para incluir Ciências da Natureza e Ciências Humanas, realizando então de forma bienal a avaliação destas áreas, permitindo identificar fatores associados ao desempenho escolar e compreender as desigualdades de aprendizagem entre regiões e redes de ensino (SÃO PAULO, 2009).

Sendo assim, o SARESP vai além da simples medição de resultados, constituindo também num instrumento estratégico para o planejamento e o monitoramento das políticas públicas educacionais no estado, sendo que os resultados em Matemática e Língua Portuguesa oferecem subsídios para determinar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). O IDESP, por sua vez, é utilizado para definir metas educacionais anuais para cada escola da rede estadual, orientando a gestão pedagógica e administrativa em direção à melhoria contínua da qualidade do ensino.

Ou seja, o SARESP tem papel fundamental na definição e no acompanhamento das metas educacionais estabelecidas pelo governo paulista, pois a partir dos resultados do SARESP e do IDESP, cada escola passa a ter metas específicas e progressivas – ajustadas à sua realidade, impactando, inclusive, na política de bonificação por resultados, que premia escolas e

equipes que apresentam avanços significativos no desempenho dos estudantes (SÃO PAULO, 2019).

No entanto, pesquisadores alertam para a necessidade de que a busca por metas não se limite à obtenção de bons indicadores quantitativos. Segundo Freitas (2014), é importante que os resultados do SARESP sejam interpretados de forma crítica, considerando aspectos qualitativos do processo pedagógico, evitando a redução do currículo e o ensino voltado apenas para o teste. Nesse sentido, devemos destacar que conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos, e sua qualidade não pode ser medida por metas que são alcançadas ou não em provas de larga escala.

Apesar disso, reconhecemos que deve haver algum parâmetro para medição, porém - conforme bem destacado - este não deve ser o único referencial. Dessa forma, os resultados do SARESP são aferidos em níveis de proficiência, assim,

A pontuação em cada nível é definida a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdo, habilidades e competências) estabelecidas para cada ano ou série e pelo componente curricular no Currículo do Estado de São Paulo. A interpretação dessa escala é feita de forma cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas à esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores. (SÃO PAULO, s.d.).

A classificação utilizada está descrita no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Classificação, nível de proficiência e descrição do SARESP.

Classificação	Nível	Descrição
Insuficiente	Abaixo do básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.

Classificação	Nível	Descrição
Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Extraído de São Paulo, s.d.

E os intervalos de pontuação de referência estão disponibilizados na tabela 1.

Tabela 1: Intervalos de pontuação para classificação em cada nível obtido nas séries que realizam a prova do SARESP.

Nível	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do básico	< 150	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	150 a 199	175 a 224	200 a 249	225 a 299	275 a 349
Adequado	200 a 249	225 a 274	250 a 299	300 a 349	350 a 399
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Fonte: Extraído de São Paulo, s.d.

Alguns autores como Silva e Oliveira (2022) e Conceição (2020), apontam para a questão da inclusão dos alunos com deficiência e/ou necessidade educacionais especiais (NEE) no âmbito do SARESP, evidenciando em suas pesquisas que, de forma documental, não há caracterização da inclusão desses alunos na avaliação, esta então se apresentando apenas pela participação, não tendo indícios concretos de suas reais adaptações às necessidades dos alunos.

Devemos lembrar, que a inclusão escolar é um processo histórico no Brasil, que a partir da década de 1990, passou a contar com maiores investimentos de políticas públicas, pois o país é signatário de algumas declarações internacionais como: as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e mais recentemente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009) e a Declaração de Incheon.

Todas convergem para o entendimento da educação como direito de todos e que a mesma deve ser de qualidade que permita uma atuação de forma igualitária na vida em sociedade, precisando então proporcionar acesso aos mais elevados níveis de escolaridade.

Sendo assim, o objetivo do presente texto é de tecer análise dos dados do SARESP no que se refere ao nível de proficiência dos alunos em Matemática de forma geral, mas também dos alunos com deficiência nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022 nas séries de final de ciclo.

Nosso aporte teórico-metodológico é o materialismo histórico e dialético (MHD), pois este nos permite análise do nosso objeto de forma crítica, proporcionando compreensão da realidade na qual este está inserido. Sendo assim, poderemos discorrer sobre o nível de proficiência em Matemática além do simples olhar para os números coletados e classificação definida, pois no MHD faz-se necessário atingir a essência do objeto, definir seus nexos e aspectos que são inerentes a ele, de forma que é preciso incluir as políticas públicas, as leis, os aspectos históricos da inclusão e a realidade do estado.

METODOLOGIA

Os dados do SARESP são de acesso público e podem ser encontrados para download no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, procurando por “Dados Abertos da Educação”. Além dos microdados também está disponível o Dicionário de Dados dos Alunos, material importante para a definição das variáveis de interesse e de investigação de quais são os dados coletados e fornecidos ao acesso amplo.

Após a definição prévia das variáveis, obtivemos nossos dados ao extraí-los dos microdados, por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), e os organizamos em tabelas e gráficos para melhor análise dos resultados obtidos.

Como utilizamos o MHD como aporte teórico-metodológico, podemos olhar de forma crítica para os dados coletados, uma vez que eles não

são apenas números, mas sim representam pessoas, inseridas nas escolas do estado de São Paulo e na sociedade por com diferentes realidades culturais e sociais. Então,

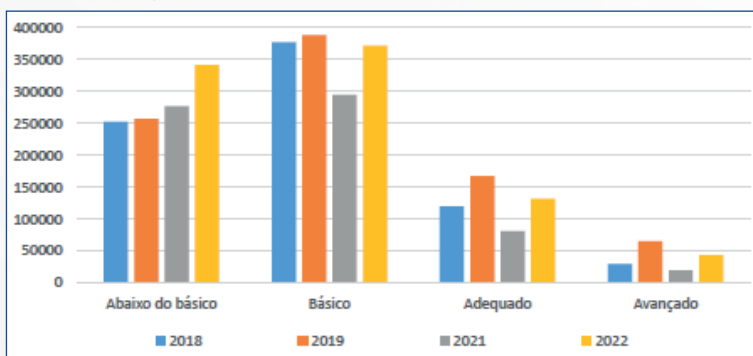
[...] o processo de conhecimento formulado por Marx e Engles exige que, para se conhecer qualquer objeto, se deve identificá-lo no interior da situação concreta onde ele se encontra inserido, com todo o seu dinamismo, contradições e relações recíprocas que estabelece com os demais sujeitos e objetos que com ele compartilham da mesma realidade histórico-social. (MARTINS, 2008, p.146).

Sendo assim, nossos resultados são discutidos a luz das políticas públicas, considerando a história da inclusão escolar no Brasil, assim como o direito à educação de forma universal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciarmos a apresentação dos nossos dados e discuti-los, apresentamos dois gráficos que dispõem sobre o nível de proficiência em Matemática de todos que realizaram a prova do SARESP nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022, separado por alunos com e sem deficiência e/ou NEE.

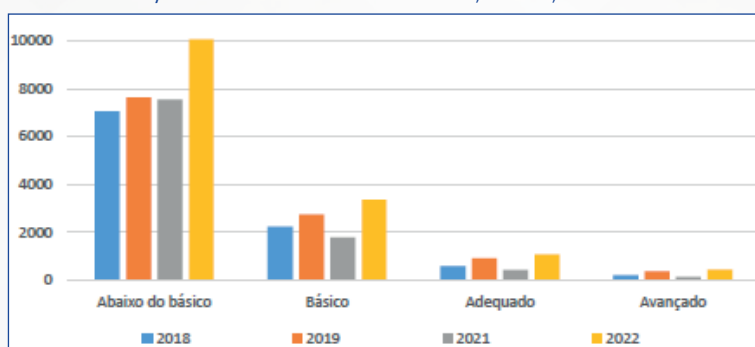
Gráfico 1: Nível de proficiência em Matemática em todas as séries de alunos sem deficiência e/ou NEE nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.



Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

A escolha gráfica de apresentação dos dados iniciais se deu, pois é a forma mais fácil e visual para a constatação do nível dos alunos de forma geral. Fica perceptível no primeiro gráfico que o maior volume está na categoria “básico”, seguido da categoria “abaixo do básico”, e os que possuem deficiência e/ou NEE, representado no gráfico 2 a seguir, estão mais concentrados na categoria “abaixo do básico”, tendo percentual de alunos nesse nível em torno de 70% em todos os anos analisados.

Gráfico 2: Nível de proficiência em Matemática em todas as séries de alunos com deficiência e/ou NEE nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.



Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

Este cenário inicial nos fornece uma inquietude, pois estarem concentrados neste nível de ensino, significa que os alunos com deficiência e/ou NEE não estão conseguindo se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, o que demonstra – de forma indireta – que não estão de fato incluídos no sistema de ensino, que suas especificidades não estão sendo atendidas, ou até mesmo, conforme apontaram os autores Silva e Oliveira (2022) e Conceição (2020) eles são apenas números computados na aplicação da prova, pois esta não foi adaptada.

A partir da captação inicial do todo, podemos nos aprofundar no nosso objeto de análise que são as séries finais de ciclo, ou seja, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Sendo assim, estão dispostos na tabela 2 os dados dos estudantes do 5º ano que realizaram a avaliação do SARESP nos anos escolhidos para análise.

Tabela 2: Nível de proficiência em Matemática dos alunos com e sem NEE do 5º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.

Ano	Aluno(a)	Nível			
		Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2018	Com def.	682	365	295	132
	Sem def.	17558	36220	43516	18832
2019	Com def.	689	427	315	156
	Sem def.	16197	35329	41126	23193
2021	Com def.	773	354	184	77
	Sem def.	26845	39027	30413	10606
2022	Com def.	2029	1039	563	157
	Sem def.	47585	70568	60622	20216

Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

Os dados da tabela nos proporcionam verificar que nos anos de 2018 e 2019 os alunos sem deficiência e/ou NEE estavam, em uma porcentagem maior, concentrados no nível “adequado” seguido pelo “básico”, porém nos anos seguintes ocorre um aumento destes alunos na categoria “básico”, tendo a maior concentração neste nível.

Porém para os alunos que possuem deficiência e/ou NEE do 5º ano do Ensino Fundamental, estão todos no nível “abaixo do básico” em todos os anos analisados, tendo ocorrido apenas o aumento de percentual concentrado neste nível nos anos de 2021 e 2022, passando a compor nesses anos mais de 50% dos alunos.

Podemos supor que tais dados demonstram o quanto o cenário nacional da pandemia de covid-19 afetou os estudantes, compreendendo que o ensino foi suspenso e posteriormente funcionou de forma remota por algum tempo, sendo retomado mais no final do ano de 2020. Sendo assim, os alunos que em 2021 cursaram o 5º ano, em 2020 estavam no 4º ano, fase em que a alfabetização ocorre.

Apesar disso, para os alunos com deficiência e/ou NEE o cenário pandêmico apenas corroborou para maior precarização do aprendizado, pois estes alunos já se encontravam no nível mais baixo de classificação da proficiência em Matemática.

A próxima tabela contém os dados sobre os níveis de proficiência em Matemática dos alunos que cursaram no 9º ano do Ensino Fundamental e realizaram a prova do SARESP nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.

Tabela 3: Nível de proficiência em Matemática dos alunos com e sem NEE do 9º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.

Ano	Aluno(a)	Nível			
		Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2018	Com def.	2868	1139	158	50
	Sem def.	72469	157755	39418	6788
2019	Com def.	2822	1238	229	76
	Sem def.	71651	158119	47776	10363
2021	Com def.	3375	944	165	38
	Sem def.	94717	143006	34544	4930
2022	Com def.	3857	1551	332	147
	Sem def.	101882	159492	41073	6173

Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

Os alunos que possuem deficiência e/ou NEE e estavam no 9º anos do Ensino Fundamental nos anos analisados, assim como os do 5º ano, dispostos na tabela 2, estão no nível mais baixo de proficiência em Matemática, no entanto, em porcentagem maior em relação ao total de alunos com deficiência e/ou NEE, ficando em mais de 64% nesse nível, tendo sido elevado no ano de 2021 – no qual 74,6% se encontravam no nível “abaixo do básico”.

Para os alunos sem deficiência e/ou NEE, observamos que estavam nos anos analisados no nível “básico”, concentrando um percentual em torno de 50% neste nível, não tendo muita variação nos anos analisados, a despeito do cenário de pandemia. Apesar disso, conseguimos identificar que nos anos de 2021 e 2022 ocorre um aumento no percentual de alunos que passam a compor a categoria de “abaixo do básico”.

Cabe destacar, que na tabela 2 pudemos identificar percentual maior nos anos de 2018 e 2019, de alunos sem deficiência e/ou NEE que estavam no nível “adequado”, contudo, na tabela 3 os alunos do 9º ano que

mais estiveram nessa categoria cursaram-no em 2019 correspondendo à 16,6% do total de alunos que realizaram a prova do SARESP naquele ano.

Ademais, apesar da variação de matrículas ocorrer ao longo dos anos, em 2018 os estudantes que cursaram o 5º ano do Ensino Fundamental, em 2022 estariam cursando o 9º ano, então realizando novamente o SARESP de final de ciclo. Na tabela 2 temos 37,5% dos estudantes sem deficiência e/ou NEE, no ano de 2018, no nível “adequado”, enquanto que no ano de 2022, no 9º ano este nível possui apenas 13,3% dos estudantes em relação ao total dos alunos que fizeram o SARESP.

Os dados dispostos na tabela 4 a seguir, em relação aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio que realizaram o SARESP não mostra cenário diferente.

Tabela 4: Nível de proficiência em Matemática dos alunos com e sem NEE da 3º ano do Ensino Médio nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022.

Ano	Aluno(a)	Nível			
		Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2018	Com def.	3041	604	73	7
	Sem def.	153209	166304	25400	1592
2019	Com def.	3262	604	107	15
	Sem def.	151016	143826	25166	3153
2021	Com def.	3294	431	44	2
	Sem def.	149998	105785	12465	866
2022	Com def.	3855	511	75	12
	Sem def.	177569	115850	15880	1236

Fonte: Microdados do SARESP. Compilação própria.

Mais uma vez, pode-se visualizar, que os alunos que possuem alguma deficiência e/ou NEE se encontram no menor nível de proficiência em Matemática nos quatro anos analisados, tendo percentuais em relação ao total de alunos nessa condição maior que 81% em todos os anos.

Os estudantes sem deficiência e/ou NEE também se concentraram nesse nível, com exceção do ano de 2018 no qual 48% estavam no nível “básico” de proficiência, tendo então aumentado a concentração dos

estudantes do 3º ano do Ensino Médio no nível “abaixo do básico” nos anos seguintes.

Ao retomarmos as descrições de cada nível de proficiência, dispostos no quadro 1, podemos perceber que os estudantes do estado de São Paulo não estão acessando os conhecimentos historicamente acumulados, nem estão tendo suas habilidades e competências desenvolvidas, pois o nível “básico” que foi o qual identificamos maior concentração de alunos aponta que estes demonstraram o domínio mínimo para a série que estão.

Semelhantemente podemos dizer sobre os alunos que possuem alguma deficiência e/ou NEE, pois para estes pudemos ponderar que estavam no nível “abaixo do básico” em todos os anos analisados, assim como nas três séries de final de ciclo.

Portanto, como podemos tecer discursos de cenário inclusivo na educação básica no estado de São Paulo, se os dados explicitam que os alunos não atingem os níveis medianos de proficiência em Matemática? É possível, a partir dos dados apresentados afirmarmos que a educação no país é efetivada como direito humano para todos tal qual apresentado na Constituição Federal?

A exploração dos dados apresentados nos dois gráficos e nas três tabelas das nossas discussões nos permite, ainda, ponderar que o nível “avançado” em proficiência em Matemática possui percentuais baixos em todos os anos e todas as séries, sendo que para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio o único ano que se tem 1% destes neste nível é em 2019 para alunos sem deficiência e/ou NEE e, nos demais, abaixo de 0,5% tanto para alunos com como para os sem deficiência e/ou NEE.

Neste ponto de nossa análise, com a compreensão dos dados quantitativos coletados, das políticas públicas de inclusão e da forma como devemos interpretar nossos dados, podemos assegurar a nossa visão da educação como apenas uma reprodutora do sistema capitalista como apontado por Cury (2000). Além disso, conforme explicita Araujo (2021) ao dissertar sobre a construção dos sistemas educacionais, este aparelha-

mento jurídico-educacional contribui para a manipulação produtiva dos estudantes ao invés de favorecer sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil muito se discute sobre as avaliações em larga escala e como essa métrica de avaliação dos estudantes é utilizada para medir a qualidade da educação no país. De igual maneira, são os discursos sobre a educação ser ou não inclusiva, pelo fato de existirem e serem aprimoradas – além de elaboradas – leis que dão direcionamento no sentido da inclusão dos estudantes dentro dos espaços escolares.

Contudo, muitos pesquisadores tanto da área da Educação Matemática como da Educação Especial asseguram que estes não são instrumentos que auxiliam a avaliar se os alunos que são público-alvo da inclusão estão, de fato, neste processo dentro das escolas, ou seja, que se faz necessário outros instrumentos para aferir se o processo de ensino está sendo concretizado para todos.

Sendo assim, buscamos por meio do materialismo histórico e dialético analisar os dados sobre o nível de proficiência dos alunos sem e com alguma deficiência e/ou NEE na prova do SARESP, que é realizada no estado de São Paulo, nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022 nas séries finais de ciclo.

Pudemos constatar que apesar das leis, a educação não é igualmente ofertada para todos, pois os alunos com deficiência e/ou NEE que realizaram a prova do SARESP nos quatro anos analisados obtiveram pontuação em sua avaliação que os classificou em nível “abaixo do básico” em todas as séries de final de ciclo.

Este cenário se mostra agravante, pois os alunos sem deficiência e/ou NEE estão em sua maioria no nível básico e, em alguns anos, até no nível adequado, o que está longe do ideal ao se pensar em uma apropriação dos conteúdos matemáticos pelos estudantes e no desenvolvimento de suas habilidades e competências. Porém, aos alunos público-alvo da

inclusão o direito a formação humana de forma mais ampla evidentemente está sendo negada.

Enfim, nossos dados revelaram que no estado de São Paulo, no que se refere ao nível de proficiência em Matemática dos estudantes de final de ciclo, a educação não está sendo ofertada de forma universal como direito de todos posto pela Constituição Federal desde 1988.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, José Carlos Souza. O Embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 2021. 273p.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia L. de. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

CONCEIÇÃO, Diego Henrique de Assis da. Participação dos alunos com deficiência no SARESP: um estudo da arte. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. 102f.

CURY, C. A. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. – São Paulo, Cortez, 2000

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados, 2008. 325p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dados abertos**. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saresp>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Novo modelo do Saresp terá provas de história e geografia**. São Paulo: SEE-SP, 2009. Disponível em: www.see.sp.gov.br.

educacao.sp.gov.br/novo-modelo-do-saresp-tera-provas-de-historia-e-geografia.
Acesso em: 27 mai. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura do Município de São Paulo. **Lei nº 17.224 de 31 de outubro de 2019**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 17 mai. 2025.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. SARESP e educação inclusiva: qual o lugar da deficiência intelectual? **Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa. Ano1, nº 1, 2022.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.011

A CULTURA DE PAZ COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA A PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Suzeanny Magna da Silva Pereira

RESUMO

Atualmente no contexto escolar, observa-se um aumento significativo na incidência de violência, o que tem levado as instituições de ensino a desenvolver estratégias e políticas eficazes para a prevenção primária da violência, a fim de promover uma cultura de paz que valorize a diversidade e leve a escola ser um espaço democrático para todos. Nesse contexto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que teve como objetivo geral investigar como a cultura de paz pode ser utilizada como ferramenta didática para a prevenção primária da violência no ambiente escolar. O embasamento teórico deste estudo está fundamentado nas ideias de Bourdieu (1979), PNDE (2014), Charlot (2002), Dupret (2001), UNESCO Brasil et al. (2002), entre outros. Quanto à metodologia, destaca-se que se trata de uma pesquisa qualitativa, com ênfase em revisão bibliográfica. A coleta de dados incluiu uma revisão sistemática das pesquisas discutidas no estudo, visando obter uma visão abrangente e atualizada sobre o tema. Os resultados apontam a violência como um problema social e destacam a cultura de paz como uma estratégia positiva eficaz para a prevenção da violência escolar. É preciso que a escola valorize a diversidade, o diálogo, a resolução pacífica de conflitos, a participação de toda a comunidade escolar e a educação para a paz como elementos relevantes. Conclui-se, portanto, que é fundamental que as escolas viabilizem projetos e momentos que promovam a cultura de paz

por meio de uma abordagem pedagógica e social, favorecendo a prevenção primária da violência no ambiente educativo.

Palavras-chave: Violência escolar; Prevenção; Cultura de paz.

INTRODUÇÃO

A Atualmente as escolas tem sido cenário de reprodução de atitudes violentas que não conduzem com o objetivo central da escola na formação dos cidadãos, de acordo com Gallego e Mascia (2022, p.01) “as violências vivenciadas na escolas terminam levando a mesma a ser palco de massacres e atentados armados” ainda segundo os autores esse agravante não possibilita previsão, podendo acontecer a qualquer momento, muitas vezes sendo praticados por alunos e ex-alunos, vindo de onde menos se espera, levando a escola hoje ser considerada um lugar inseguro.

Neste sentido, a violência no ambiente escolar é um problema complexo e preocupante que afeta não apenas a segurança e o bem-estar dos alunos, mas também o processo de aprendizagem e o desenvolvimento saudável da comunidade escolar como um todo.

Diante dessa realidade, a cultura de paz surge como uma ferramenta didática promissora para a prevenção primária da violência, buscando criar um ambiente seguro e pacífico onde todos os membros da comunidade escolar possam conviver harmoniosamente, neste sentido a abordagem da cultura de paz no ambiente escolar é decorrente de uma necessidade da demanda da sociedade atual, onde a convivência precisa ser trabalhada na escola como forma de prevenir situações de violência.

Neste horizonte, a escolha da temática justifica-se pela curiosidade de compreender como uma abordagem efetiva da cultura de paz na escola pode contribuir com a construção de uma sociedade e escola mais pacífica, harmoniosa que priorize a empatia e respeito.

O problema de pesquisa está consubstanciado pela seguinte questão: Em que medida a cultura de paz contribui com a prevenção primária da violência no ambiente escolar? Pois, existe a necessidade de discutir a importância de trabalhar a Educação para a Paz como um elemento indispensável na formação dos educandos, visando a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e pacífica.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar como a cultura de paz pode ser utilizada como ferramenta didática para a prevenção primária da violência no ambiente escolar, e específicos: a) Analisar as estruturas de poder e dominação que contribuem para a violência no ambiente escolar; b) Compreender a importância da inserção da Educação para a Paz no Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas; c) Identificar os diferentes tipos de violência presentes na escola e suas manifestações; d) Evidenciar a influência da cultura de paz na prevenção de situações ameaçadoras na escola; e) Avaliar a responsabilidade da sociedade na construção de um ambiente escolar seguro.

De acordo com Dupret (2002) a construção de uma sociedade pacífica depende da participação de todos nós, vendo a escola como um espaço que desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma cultura de paz, por este motivo, Tognetta e Lepre (2022, p.68) consideram a escola um espaço privilegiado para a promoção da cultura de paz, assim o “espaço educacional visa não apenas os conteúdos “tradicionais de ensino” mas também a formação moral do sujeito”, ou seja, é importante que haja uma abordagem prática e efetiva da cultura de paz no ambiente educativo.

Assim sendo, torna-se relevante investigar a relação entre a cultura de paz e a prevenção da violência no ambiente escolar, a fim de compreender de que forma a cultura de paz pode ser aplicada de maneira efetiva para promover um ambiente educativo seguro e livre de violência.

No que refere a metodologia, este estudo possui abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica e busca contribuir com a compreensão da importância da promoção da cultura de paz no ambiente educativo como forma de prevenir a violência primária no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A ABORDAGEM DA PESQUISA

O presente estudo possui abordagem qualitativa, a qual responde às questões de investigação ao adentrar a realidade social das mesmas (MINAYO; SANCHES, 1993).

No âmbito da abordagem qualitativa foi realizada a pesquisa bibliográfica que é elaborada a partir de material já publicado, uma vez que este estudo foi realizado por meio do,

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes de temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

A revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema e para obter uma ideia precisa referente ao estado atual dos conhecimentos sobre o tema discutido nesta investigação, suas lacunas e contribuições da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

Os levantamentos bibliográficos foram embasados em autores e documentos públicos como Bourdieu (1979), PNDE (2014), Charlot (2002), Dupret (2001), UNESCO Brasil et al. (2002) entre outros.

Os estudos supracitados foram discutidos à luz de quatro categorias de análise: 1) Violência como resultado de estruturas de poder e dominação; 2) Tipos de violência na escola; 3) Cultura de paz e prevenção da violência; 4) Responsabilidade da sociedade na construção de um ambiente escolar seguro. Essas categorias permitiram discutir a complexidade da violência na escola, suas origens sociais e culturais, a importância da prevenção e da promoção de um ambiente educativo seguro e pacífico.

A realização da pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa serviu como fonte para que novos desafios fossem observados e sistematizados

a fim de resgatar conceitos essenciais como a violência e sua prevenção, cultura de paz, violência simbólica e o papel mediador da escola, possibilitando o desenvolvimento estratégico de ferramentas didáticas de prevenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A COMPLEXIDADE DA VIOLÊNCIA: RAÍZES SOCIAIS E CULTURAIS NA ESCOLA

Nesta parte deste artigo, procede-se a uma análise e discussão dos resultados referentes às quatro categorias discutidas nesta investigação, sendo elas: 1) Violência como resultado de estruturas de poder e dominação; 2) Tipos de violência na escola; 3) Cultura de paz e prevenção da violência; 4) Responsabilidade da sociedade na construção de um ambiente escolar seguro.

Face a violência como resultado de estruturas de poder e dominação, é importante considerar a violência como um fenômeno multifacetado com raízes profundas em determinantes sociais complexos.

De acordo com Pierre Bourdieu (1996), sociólogo renomado, a violência é resultado das estruturas de poder e das relações de dominação presentes na sociedade. Bourdieu argumenta que as desigualdades sociais, como o desemprego, a baixa escolaridade e a exclusão social, são produtos das lutas pelo capital simbólico e econômico.

Essas lutas criam um campo social onde a violência pode surgir como uma forma de reprodução das hierarquias e das relações de poder. Portanto, as causas da violência não podem ser entendidas isoladamente, mas devem ser analisadas dentro do contexto mais amplo das estruturas sociais e das dinâmicas de poder, Bourdieu (1996) destaca as desigualdades sociais e as lutas pelo capital simbólico e econômico como fatores geradores de violência.

Nesse horizonte, Soares (1983, p.125) ressalta que “se faz necessário trabalhar as complexas causas para que não haja violência”, contribuindo para alertar sobre a necessidade em considerar os condicionantes sociais que atingem os delitos, pois por ser um fenômeno de natureza social e cultural, é necessário buscar meios de prevenção principalmente através de práticas educativas, para que as instituições de ensino se apropriem das noções necessárias para o enfrentamento desta prática.

No que refere-se à segunda categoria *tipos de violência na escola*, é pertinente, de início distinguir a violência *na* escola, *à* escola e a violência *da* escola. Segundo Charlot (2002, p. 432 – 443), a violência *na* escola é aquela que se caracteriza por ser na maioria das vezes o resultado da vulnerabilidade e condição social, na qual o sujeito se encontra inserido. A violência *à* escola representa um conjunto de ações que são ligadas diretamente à instituição escolar, é uma violência contra a escola, como desrespeito, preconceitos e culturas de provocação e agressão envolvendo alunos, professores e gestores da escola.

A violência *da* escola, é a violência onde na maioria das vezes se encontra invisível dentro do corpo escolar. Este tipo de violência, que tem sua origem institucional, simbólica, se caracteriza pela imposição de normas que seguem determinados padrões hierárquicos de ordem e autoritarismo na maneira como a instituição e seus membros se comportam através de manifestações silenciosas de protestos, palavras e formas de avaliação, onde os estudantes suportam essas ações que são exercidas pelo professor dentro da sala de aula, que por sua vez é influenciado pelas normas de autoridade hierárquicas da gestão escolar.

No âmbito da terceira categoria *cultura de paz e prevenção da violência*, destaca-se que a cultura de paz, empenha-se em prevenir situações que possam ameaçar a paz e a segurança, como o desrespeito aos direitos humanos, exclusão social, pobreza extrema e degradação ambiental no mundo. A discussão em relação a temática da cultura de paz, vem se fortalecendo mediante as necessidades, condições e desafios que a socie-

dade enfrenta para que se possa construir a paz no mundo (UNESCO, 2002).

A população é a principal responsável pelos inúmeros problemas que acontecem em diversos setores da sociedade, incluindo principalmente o setor da educação, um dos mais afetados e que deveria ser mais fomentado pelas políticas de ensino. Essa interdependência global traz consigo a responsabilidade que a sociedade tem na construção de um novo mundo, colocando assim a cultura de paz como uma das principais ações educativas que possam promover fontes de estímulo à prevenção da violência no ambiente escolar. A prestação de serviços de boa qualidade dentro da escola para atendimento e apoio a vítimas é importante para reduzir traumas, ajudar na recuperação e prevenir novos atos de violência.

No âmbito da cultura de paz, quando aplicada nas escolas através de projetos que estimulam reflexões acerca da violência, a juventude se encontra como o principal alvo, com tarefa de transformar os padrões sociais de discriminação nas diversas maneiras que se reproduz o ato violento.

As várias maneiras se sintetizam nos seguintes cenários: atos de violência e/ou de vandalismo contra a escola e seus integrantes, perpetrados por agentes externos a ela; atos de violência na escola, sejam praticados por agentes internos a ela, seja pela presença em seu interior de agentes externos; e, enfim, atos explícitos ou implícitos de violência praticados pela escola ou seus dirigentes (PINO, 1995).

Esse público alvo, do qual boa parte se encontra dentro das escolas públicas ou até mesmo fora delas, recebe uma imensa carga de informações e experiências condicionadas pela realidade de seu local de origem, assim, por cada vivência dos sujeitos possuir um caráter que a distingue das outras, na sala de aula essas realidades entram em conflito, resultando muita das vezes num ato violento e que tende a se reproduzir já que os docentes não se encontram dispostos de ferramentas didáticas para o combate de tal violência.

Por fim, na última categoria *responsabilidade da sociedade na construção de um ambiente escolar seguro*, destaca-se a necessidade de

prestação de serviços de qualidade, investimento em formação de professores e implementação de políticas eficazes para combater a violência escolar.

Nesta categoria cabe salientar que existem os agentes de controles sociais formais e informais, é um conjunto de instituições que a partir de estratégias e ações sociais procuram inserir o sujeito aos modelos e normas comunitárias (MOLINA, p.120, 1997). A escola neste contexto se encontra no conjunto dos agentes de controles informais, a qual deve exercer o papel preventivo e não repressivo para com a realidade dos alunos. A escola, juntamente com a família, onde deveria ter motivação, diálogo e cooperação, passou a receber e gerar violência, têm dificuldade de lidar com limites e autoridade, pouco se construindo um diálogo.

Está se tornando comum a violência dentro da escola, seja na hora do recreio partindo dos alunos ou da própria administração. Nosso desafio é fazer a escola refletir sobre sua capacidade transformadora, mesmo estando sucateada. Uma solução pra esse debate é investimentos em formação de professores por exemplo, a falta de diálogo e cooperação, injustiças, depredação do patrimônio, transferência de responsabilidades, ausência de uma política de capacitação de profissionais, ausência de negociação dos conflitos, preconceitos e discriminação, autoritarismo fazem com que a escola seja a principal testemunha do ato violento simbólico por parte do corpo docente.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.505, 2014), há a necessidade urgente de implementar políticas eficazes de combate à violência escolar, concentrando-se na capacitação dos educadores para identificar sinais de causas profundas como violência doméstica e sexual. A abordagem abrangente busca não apenas tratar a superfície do problema, mas também compreender suas raízes, enquanto a ênfase na criação de uma cultura de paz e um ambiente seguro reflete o compromisso em promover valores e garantir o bem-estar emocional e psicológico dos alunos e educadores.

Diante do contexto violento em que a escola se encontra inserida, frente os desafios do subjetivismo da sociedade, da falta de uma reflexão empírica e uma formação adequada do professor, a educação, que deveria ser o principal meio de prevenção da violência, recebe os percalços de uma grande defasagem por falta de ações sócio educativas de prevenção primária desta violência, não oferecendo os cuidados necessários com a expansão e acesso desse fenômeno no corpo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da cultura de paz na escola, potencializa a transformação dos padrões sociais de discriminação, promovendo mudanças significativas e duradouras no ambiente escolar, criando espaços de convivência harmoniosa e estimulando o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Os resultados desta investigação revelaram que a violência escolar é um fenômeno complexo e multifacetado, com raízes profundas em determinantes sociais complexos. As desigualdades sociais, a pobreza, a exclusão social e a falta de oportunidades são fatores que contribuem para a violência na escola.

No tocante ao problema levantado neste estudo pode-se inferir que a cultura de paz contribui com a prevenção primária da violência no ambiente escolar, sendo importante que a escola promova projetos e momentos educativos que estimulem os educandos junto à sociedade fazer da escola um ambiente harmonioso e propício para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo.

A perspectiva dos órgãos internacionais a respeito da problemática, enfatiza o grau de importância em tratar não mais a repreensão, mas sim, a prevenção do ato violento que hoje chega a ameaçar de maneira figurativa e física a saúde pública e a linha tênue da construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Considera-se que o objetivo geral de investigar como a cultura de paz pode ser utilizada como ferramenta didática para a prevenção primária

da violência no ambiente escolar, foi alcançado uma vez que ficou notável por meio deste estudo que a cultura de paz é uma ferramenta didática promissora para a prevenção primária da violência escolar, cabendo à escola promover ações e projetos que potencialize valores como o respeito, o diálogo, a tolerância e a resolução pacífica de conflitos pode ajudar a criar um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam respeitados e valorizados.

A escola tem um papel essencial na prevenção da violência escolar, a promoção da cultura de paz ajuda a minimizar a violência e a criar um ambiente seguro e propício para a aprendizagem dos educandos.

Conclui-se, portanto, que faz necessário o abandono de práticas que direta ou indiretamente corroboram com a instalação de práticas discriminatórias, deixando à margem alunos que possuem hábitos e culturas diversas daquelas premeditadas nos planos de ensino. Dever-se-á fornecer meios, mesmo que necessários nas mais diversas formas, para formar cidadãos conscientes, aptos a discernir e lutar em desfavor de práticas que, embora sutis, engessam e legitimam práticas de violência simbólica.

REFERÊNCIAS

ADAMS, D. **Definition of culture of peace**. 2005. Disponível em: Definition of Culture of Peace (culture-of-peace.info). Acesso em: 20 de novembro de 2023,

BOURDIEU, Pierre. “ **La distinction, critique sociale du jugement**” Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: **Papirus**, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **PNDE**. Lei N° 13.005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em 25 de jan. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16> > Acesso em: 20 dez. 2023.

COSTA, G. F. **Gestores escolares e os desafios do projeto político-pedagógico (ppp): Instrumento para uma Gestão Escolar Democrática na Rede Pública de Igarapé Grande – Maranhão – Brasil**, 2021. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37183/1/03.%20DISSERTA%c3%87%c3%83O_CI-c3%8aNCIAS%20DA%20EDUCA%c3%87%c3%83O_GESSE%20FEITOSA.pdf. Acesso em: 01 de novembro de 2023.

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea**. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 16. 36.

GALLEGO, E. M. B.; MASCIA, M. A. M. **A escola como palco de massacres e atentados armados**. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/607340100344074.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

MINAYO, M. C. de S. SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7c-Nv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

MOLINA, Antônio Garcia; GOMES, Pablo de; FLÁVIO, Luiz (1997). **Criminologia**. 2°. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.

MOTA, C. B. . Cultura de Paz no Brasil. **Educação em Foco** (Amparo) , v. 13, p. 97-108, 2021.

NASCIMENTO, Adriano do; FILHO, Nei Alberto Salles. **A Construção da Cultura de Paz na Escola: Pedagogia da convivência em educação**. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Cadernos PDE: OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARA-NAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR, 2013.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. A/RES/53/243. 06 out. 1999. Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz.

Um Programa da Unesco 2001-2010. Disponível em: < http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm > Acesso em: 29 set, 2023.

PINO, A. **Violence in the schools in Brazil**. Thresholds in education, Wilmington, n. 2, p. 11-17, 1995.

SALGADO, L.S.; SILVA, H. B. **Gênese discursiva da formula 'cultura de paz'**. Revista Acta Scientiarum. Maringá, v. 36, n. 2, p. 131-137, apr. Jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/22567/pdf_18> Acesso em: 21 de novembro de 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOARES, Orlando. **Prevenção e repressão da criminalidade**. RJ, Ed. Biblioteca Jurídica Freitas Bastos, 1983.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência** : o que é? / organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Rita Melissa Lepre. - 1. ed. - Americana [SP] : Adonis, 2022.

UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. 88p.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.012

DOS DESAFIOS DO ESTUDANTE AUTISTA E COM ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO

Tatiana Pereira Veiga Zahal¹Cássia Cortines Peixoto²Danielle de Moraes Góis Diniz³

APRESENTAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento e é frequentemente associado à outros transtornos ou condições. Uma dessas condições são as Altas Habilidades e Superdotação, condição não rara e quando somada ao Transtorno do Espectro Autista traz ao estudante comportamentos e cognição bem diferentes de quando estudados separadamente.

A presença de estudantes que reúnem características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas instituições escolares constitui um desafio significativo para a educa-

- 1 Tatiana Pereira Veiga Zahal, Mestranda em Diversidade e Inclusão - Universidade Federal Fluminense- UFF; Especialização em Alfabetização e Letramento - Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ; Especialização em AEE e sala de Recursos Multifuncionais - Universidade Cândido Mendes - UCAM; Graduada em Pedagogia, Universidade Federal Fluminense- UFF. tatizahal@gmail.com;
- 2 Cássia Cortines Peixoto, Mestranda do Curso em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense- UFF, cassiacortinez@id.uff.br; Especialização em Neuropsicopedagogia - CENSUPEG; graduação em Letras - UFRJ
- 3 Danielle de Moraes Góis Diniz, Doutoranda do Curso em Ciências, Tecnologia e Inclusão - PGCTIN, Universidade Federal Fluminense - UFF; Mestre em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF, dmgdiniz@id.uff.br; Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológicas - UFRRJ. Graduação em Direito e Pedagogia.

ção inclusiva contemporânea atual. A chamada dupla excepcionalidade (DE) envolve a coexistência de um potencial cognitivo elevado com dificuldades em áreas como comunicação, interação social e regulação emocional, o que requer abordagens pedagógicas específicas e sensíveis às singularidades desses sujeitos. Essas dificuldades frequentemente se tornaram barreiras significativas no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, ocasionando ao estudante frustração, desmotivação e até comportamentos inadequados. Uma vez que ao não receber o suporte adequado, seu desempenho acadêmico e sua inclusão social são comprometidos.

Ao abordar o suporte adequado a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) traz no inciso XII do artigo 3º que toda pessoa com deficiência tem direito a um profissional de apoio escolar. Este profissional, baseado na LBI, atenderá este estudante com dupla excepcionalidade pelo Transtorno do Espectro Autista e não pelas Altas Habilidades, porém sua função de ainda será preservada como suporte.

Essa realidade complexa e ainda pouco explorada no campo educacional na condição da dupla excepcionalidade, exige atenção especial de pais, educadores e sociedade, visto que as demandas desse grupo vão além do que tradicionalmente é compreendido na escola. Conforme destacam Alves e Nakano (2015), a identificação e o atendimento de estudantes com dupla excepcionalidade demandam uma perspectiva multidisciplinar, que envolva educadores, psicólogos, familiares e demais profissionais da rede de apoio. A escola, como espaço de desenvolvimento integral, precisa ultrapassar modelos homogêneos de ensino e reconhecer que o aluno com TEA e AH/SD aprende de maneira singular, necessitando de práticas que articulem desafio cognitivo, acolhimento emocional e estímulo à autonomia.

O objetivo deste trabalho é analisar a literatura existente sobre os desafios enfrentados por estudantes autistas com AH/SD e discutir estratégias práticas que favoreçam uma educação inclusiva e eficaz.

Embora a produção científica sobre o tema ainda seja relativamente escassa, devido à novidade e à complexidade da área, os estudos analisados permitem compreender melhor as necessidades desses estudantes e oferecem subsídios para a construção de propostas pedagógicas e sociais mais eficazes.

Compreender as necessidades e potencialidades desses estudantes é fundamental para consolidar políticas e práticas de inclusão que promovam o pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, emocionais e sociais. Assim, espera-se que este trabalho contribua para a ampliação do debate e implementação de práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral desses estudantes e sua plena inclusão no ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem apresentado avanços significativos nas últimas décadas, tanto na qualidade quanto no volume. Segundo os dados publicados em 09 de abril de 2025, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o número de matrículas entre os anos de 2023 e 2024 de alunos com Transtorno do Espectro Autista aumentou em 44,4% na educação básica, de acordo com dados do Censo Escolar de 2024.

Esse aumento expressivo evidencia o impacto das políticas de ampliação do acesso, mas também revela novas demandas no campo da educação inclusiva, em especial no que se refere à identificação e o atendimento adequado de estudantes que integram o grupo de dupla excepcionalidade – aqueles que apresentam, simultaneamente, características do TEA e de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Apesar dos avanços, ainda não há dados oficiais que permitam estimar o número de alunos com TEA que se enquadram nessa condição, o que reforça a relevância científica da investigação sobre o tema. Esses estudantes enfrentam desafios específicos relacionados à compreensão e

ao atendimento de suas necessidades cognitivas e sociais, os quais impactam diretamente nos processos pedagógicos e nas formas de avaliação da aprendizagem.

A condição de dupla excepcionalidade configura-se como um quadro de alta complexidade, tanto do ponto de vista do desenvolvimento quanto da prática educativa. Trata-se de uma condição ainda pouco explorada na literatura acadêmica, o que aponta para uma lacuna teórica e prática no campo da Educação Especial e Inclusiva.

Compreender as especificidades desse grupo e a forma pela qual o sistema educacional pode favorecer seu pleno desenvolvimento constitui um passo fundamental para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Os alunos identificados dentro da dupla excepcionalidade enfrentam desafios significativos quando se trata da compreensão e do atendimento às suas necessidades educacionais, afetando o seu desenvolvimento cognitivo e social e refletindo diretamente nos instrumentos pedagógicos de verificação de aprendizagem, as avaliações escolares.

Com condições específicas para o seu desenvolvimento cognitivo e social, esses estudantes com dupla excepcionalidade - Transtorno do Espectro Autista (TEA) associado às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) traz um quadro complexo e pouco discutido na literatura acadêmica, revelando uma lacuna no campo educacional.

Estudantes autistas com altas habilidades apresentam, de um lado, potenciais cognitivos elevados, criatividade e capacidade de aprendizagem diferenciada; de outro, lidam com dificuldades na comunicação, interação social e regulação emocional, características próprias do TEA. Essa combinação pode gerar situações paradoxais: enquanto se espera um desempenho acima da média em determinadas áreas, as barreiras sociais e comunicacionais podem comprometer o desenvolvimento pleno do estudante.

Muitas vezes, esses alunos são subestimados, mal compreendidos ou até excluídos de oportunidades de enriquecimento acadêmico, o que

pode resultar em frustração, desmotivação, isolamento social e comportamentos inadequados. A ausência de práticas pedagógicas específicas e de políticas educacionais voltadas para essa realidade reforça a necessidade de ampliar o debate.

“...a sociedade de forma geral, procura sempre estabelecer, ainda que inconscientemente, uma espécie de zona de conforto coletiva, na qual tudo aquilo ou todos aqueles e aquelas que estejam fora desses padrões pré estabelecidos tendem a provocar uma dissonância/ruído nas estruturas (sejam sociais, sejam econômicas, sejam educacionais, sejam tecnológicas e até filosóficas)”. (MARTINS, Geisse, 2024)

Diante desse cenário, compreender os desafios enfrentados por estudantes autistas com altas habilidades é essencial para a construção de estratégias que promovam tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a inclusão social. Este trabalho busca, portanto, analisar a literatura existente sobre a temática e discutir alternativas pedagógicas e sociais, contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e que valorize o potencial singular desses sujeitos.

A educação inclusiva representa um avanço civilizatório na garantia do direito à educação de qualidade para todos, contudo, ainda enfrenta entraves consideráveis quando se trata de atender estudantes com perfis complexos de desenvolvimento. Entre esses, destaca-se a dupla excepcionalidade, que combina o Transtorno do Espectro Autista e as Altas Habilidades/Superdotação – uma condição que desafia a escola tanto no diagnóstico quanto na proposição de práticas adequadas.

Assouline *et al.* (2010) observam que alunos com TEA e AH/SD frequentemente revelam desempenho excepcional em áreas específicas, como linguagem, memória e raciocínio lógico, mas podem apresentar dificuldades significativas na autorregulação e nas interações sociais. Essa dualidade leva, muitas vezes, à subestimação do estudante, à inadequação de estratégias pedagógicas e até à invisibilidade do fenômeno nas políticas públicas e na literatura científica.

“O desenvolvimento de habilidades ou talentos é um processo que dura a vida toda.

Pode ser evidente em crianças pequenas como desempenho excepcional em testes e/ou outras medidas de habilidade, ou como uma rápida taxa de aprendizagem, em comparação com outros alunos da mesma idade, ou no desempenho real em uma área. À medida que os indivíduos amadurecem, da infância à adolescência, no entanto, o desempenho e os altos níveis de motivação na área tornam-se as principais características de sua superdotação.

Ao ampliar a discussão sobre a dupla excepcionalidade, é possível perceber que a inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve o reconhecimento de sua subjetividade e o compromisso com seu desenvolvimento pleno. Uma pesquisa sobre TEA e AH/SD revela que a diversidade é fonte de inovação e criatividade, e que a escola tem o papel de potencializar talentos, sem perder de vista as necessidades de apoio e acolhimento.

A construção de políticas públicas inclusivas, a formação de redes de apoio e o investimento em pesquisa são caminhos para superar os desafios identificados. O diálogo entre teoria e prática, entre ciência e experiência cotidiana, é fundamental para que a educação avance na direção da equidade e da valorização da diferença.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados por estudantes autistas com altas habilidades e discutir estratégias educacionais e psicossociais que promovam sua inclusão e desenvolvimento integral, contribuindo para uma perspectiva de educação verdadeiramente equitativa e diversificada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A dupla excepcionalidade pode ser compreendida como a coexistência de características cognitivas superiores e de um transtorno do desenvolvimento (NAKANO, 2015; VILARINHO-REZENDE, 2016). Essa combinação resulta em um perfil singular: alto potencial de aprendizagem

e criatividade, aliado a dificuldades na interação social e na comunicação – elementos centrais do autismo.

Renzulli (2018) define a superdotação como a intersecção entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Entretanto, no contexto do TEA, essas dimensões podem ser moduladas por barreiras sensoriais, emocionais ou sociais, o que requer uma mediação educacional cuidadosa. Foley-Nicpon e Assouline (2012) acrescentam que estudantes com TEA e AH/SD tendem a apresentar interesses restritos e aprofundados, perfeccionismo e elevada capacidade analítica, mas enfrentam desafios adaptativos significativos.

A literatura contemporânea tem apontado a importância do enriquecimento curricular e da diferenciação pedagógica (RENZULLI; VIRGOLIM, 2019) como estratégias fundamentais para o desenvolvimento desse grupo. A integração entre conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia é indispensável para promover intervenções efetivas que contemplem tanto o potencial quanto as vulnerabilidades dos estudantes com dupla excepcionalidade.

A escola inclusiva contemporânea precisa ser um espaço de escuta e adaptação constante. O reconhecimento da dupla excepcionalidade implica rever processos de avaliação, flexibilizar currículos e investir em formação continuada dos profissionais. É fundamental que o diagnóstico não seja um ponto de chegada, mas sim o início de um percurso de descobertas e disciplinas personalizadas. O estudante autista com altas habilidades não é apenas um “caso” a ser gerenciado, mas um sujeito de direitos, cuja voz deve ser considerada na construção de seu próprio itinerário formativo.

A convivência entre potencial cognitivo elevado e dificuldades socioemocionais exige uma pedagogia sensível, posto que o estudante com TEA e AH/SD pode apresentar raciocínio lógico sofisticado, criatividade incomum e memória excepcional, mas também pode vivenciar angústias profundas diante de situações sociais corriqueiras. Essa dualidade desafia o educador a construir práticas que não apenas estimulem o talento, mas também promovam o bem-estar e a participação ativa.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada na revisão de literatura e produções nacionais e internacionais sobre a temática. Foram realizadas buscas nas bases Scielo e Google Acadêmico, com os descritores: *autismo*, *altas habilidades*, *superdotação*, *educação inclusiva* e *estratégias pedagógicas*.

Foram selecionadas publicações dos últimos quinze anos que abordam práticas educacionais, psicológicas e sociais voltadas à identificação e ao atendimento de estudantes com TEA e AH/SD. As análises foram conduzidas à luz da hermenêutica educacional, buscando compreender os significados atribuídos às experiências escolares desses sujeitos.

Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica qualitativa, a partir dos descritores *autismo*, *altas habilidades*, *superdotação*, *inclusão* e *educação*, utilizando as plataformas Scielo e Google Acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para orientar a análise dos resultados e discutir, a Tabela 1 sintetiza as principais estratégias pedagógicas recomendadas para estudantes com dupla excepcionalidade, relacionando cada abordagem à sua especificamente central no contexto educacional inclusivo. Essa sistematização visa facilitar a compreensão das práticas mais eficazes para promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses alunos.

Tabela 1: Estratégias Pedagógicas e Suas Finalidades

Estratégia	Finalidade Principal
Plano de ensino individualizado	Atender interesses e ritmos
Projetos interdisciplinares	Estimular criatividade
Atividades cooperativas	Desenvolver habilidades sociais
Apoio psicossocial	Promover autorregulação

Fonte: As autoras, 2025.

1 DESAFIOS DE IDENTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO

A identificação da dupla excepcionalidade constitui um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas. Frequentemente, as dificuldades comunicacionais e comportamentais associadas ao autismo mascaram o potencial cognitivo elevado, levando a diagnósticos parciais ou incorretos (UNESP, 2020). Essa falta de reconhecimento compromete o acesso a estratégias pedagógicas adequadas e reforça estigmas e exclusões.

3 BARREIRAS E CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS

Mitos como “todo superdotado tem bom desempenho em todas as áreas” ou “uma pessoa com autismo não pode ser superdotada” ainda persistem no imaginário social e escolar. Tais concepções limitam a compreensão integral do sujeito e dificultam a criação de ambientes que conciliem altas demandas cognitivas com apoio socioemocional.

3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE INCLUSÃO

Diversos estudos sugerem intervenções eficazes para o desenvolvimento de estudantes com TEA e AH/SD, entre as quais se destacam:

- Planos de ensino individualizados, que contemplem atividades de alta complexidade nas áreas de interesse do aluno e apoio específico nas áreas de maior dificuldade;
- Projetos interdisciplinares, que estimulem a criatividade, a resolução de problemas e a autonomia;
- Atividades cooperativas, que favoreçam o aprendizado social e a empatia;
- Apoio psicossocial contínuo, incluindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e estratégias de autorregulação;

- Flexibilização curricular, que permita adequar ritmo, conteúdos e formas de avaliação às particularidades do estudante.

Essas ações demandam o envolvimento ativo da equipe escolar e o diálogo constante com as famílias, de modo a construir uma rede de suporte efetiva e sensível às necessidades do estudante.

4 EXPERIÊNCIAS E ESTUDOS DE CASO

Geisse Martins (2021) relata o caso de um estudante autista com memória excepcional e curiosidade científica intensa, cujo desempenho acadêmico foi potencializado a partir da liberdade de explorar seus interesses em contextos interdisciplinares. A experiência reforça que o desafio central da escola é equilibrar estímulo intelectual e suporte socioemocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura aponta que o trabalho colaborativo é decisivo para o sucesso da inclusão. A escola deve promover espaços de diálogo, onde as estratégias pedagógicas sejam constantemente revisadas à luz das experiências concretas dos alunos. O uso de tecnologias assistivas, a oferta de atividades de enriquecimento e a criação de ambientes sensoriais reguladores são exemplos de práticas que podem favorecer o desenvolvimento integral.

A identificação da dupla excepcionalidade ainda está marcada por lacunas e equívocos. Muitos estudantes não recebem o suporte adequado, seja por desconhecimento dos profissionais, seja por preconceitos arraigados. Contudo é comum que o potencial intelectual seja subestimado devido a dificuldades de comunicação, ou que altas habilidades sejam ignoradas diante de comportamentos atípicos. A avaliação deve ser

multidimensional, contemplando não apenas testes padronizados, mas também observações, entrevistas e análise do contexto escolar e familiar.

O atendimento a estudantes autistas com altas habilidades requer formação docente específica, políticas públicas inclusivas e uma prática pedagógica centrada na singularidade. Reconhecer a dupla excepcionalidade é um passo essencial para superar visões reducionistas que classificam o aluno apenas pelo transtorno ou apenas pelo talento. O atendimento eficaz requer a construção de planos de ensino individualizados, que respeitem o ritmo e os interesses do estudante. A oferta de desafios cognitivos deve ser acompanhada de estratégias de apoio emocional, como grupos de socialização, oficinas de habilidades socioemocionais e acompanhamento psicológico.

A escola precisa ser um espaço seguro, onde o erro seja visto como parte do processo de aprendizagem e onde o estudante possa experimentar diferentes formas de expressão. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre teoria e prática, e da atuação colaborativa entre professores, gestores, famílias e profissionais da saúde e psicologia. Como defende Renzulli (2018), uma educação de qualidade deve ser orientada pelo potencial humano e pela valorização da diversidade.

É imprescindível compreender que o maior legado da educação inclusiva é a capacidade de transformar vidas por meio do reconhecimento da singularidade de cada estudante. O desafio de atender alunos autistas com altas habilidades é, acima de tudo, uma oportunidade de construir uma escola mais humana, democrática e inovadora. Cada um de nós precisa assumir este compromisso com a diversidade.

Assim, espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate acadêmico e oferecer subsídios teórico-metodológicos que fortaleçam o compromisso da educação com a equidade, a diversidade e o pleno desenvolvimento de cada estudante.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.; NAKANO, T. Altas habilidades/superdotação e autismo: desafios na identificação e intervenção educacional. São Paulo: Pearson, 2015.

ASSOULINE, S. G.; FOLEY-NICPON, M.; COLANGELO, N. Twice-exceptional learners: Understanding, identification, and programming. *Gifted Child Quarterly*, v. 54, n. 3, p. 169-173, 2010. Disponível em: https://na-st01.ext.exlibrisgroup.com/01IOWA_INST/upload/1761861021777/Twice%20Exceptional%20Learners.pdf?Expires=1761861142&Signature=YlgEOBzxHYLbpoLJLsiQE4hmRGM-DAG5K0fMfogF44EzJ50IGXTsO6IMLL0mDL3~nUNNjB7clvUCIbvGZVIDij-9xn-uDTD6UH6xZAwaW5mzuti4~aQXzfNmLE~Rk2iZE6a0gl1XpKVNKhX0I5PLWfpm21pY5uKMTaiu~OEKWvtKbMGs9et9qJu4GDTFaUialOprqkQ2PWFCUKWZD~qe-BizR8GQl3zJEZr2dfwH2mCSztKMhslAkQfyNdVbElNQs8w3m-v-J7DGPTbwu~ztPPcbsPgZm8QGSihbp-51HYBg4JmKSXX-BwnWlgBrz2H1Pw-9vbUKbjXOtce~SBQJPL4g&Key-Pair-Id=APKAJ72OZCZ36VGVASIA Acesso: 20 abr 2025

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculadas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em 10 abr. 2025.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOULINE, S. G. High ability and autism spectrum disorder: A review and case study. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 35, n. 3, p. 285-306, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3378/337843431004/html/> Acesso em 15 de abr 2025

GEISSE MARTINS, L. Estudo de caso sobre o desenvolvimento de estudante autista com altas habilidades. *Revista Educação e Diversidade*, v. 9, n. 1, p. 122-139, 2021. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/170/158> Acesso em 15 de abr 2025

NAKANO, T. Dupla excepcionalidade: desafios e possibilidades na educação brasileira. Campinas: Papirus, 2015.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Storrs: University of Connecticut, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>

publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity Acesso 15 abr 2025

RENZULLI, J. S.; VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades e superdotação: enriquecimento curricular e práticas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2019.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.013

EDUCAR E EMPREGAR: AS POLÍTICAS DE COTAS NA LEI Nº 9.662/2022 E NO DECRETO Nº 11.430/2023 DESTINADAS ÀS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Camila Ribeiro Teodoro¹Shirlena Campos de Souza Amaral²

RESUMO

A violência infringe os direitos humanos ao comprometer a dignidade da vida, a integridade física, moral e emocional do indivíduo. Diante dessa realidade, o estudo busca analisar a complementaridade entre a Lei nº 9.662/2022 e o Decreto 11.430/2023, como mecanismos de proteção e inclusão econômica de mulheres vítimas de violência. Tal proposta se justifica em razão da natureza que ambas ofertam, pois a primeira determina a política de cotas para os cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada, nas unidades da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) no Estado do Rio de Janeiro, a passo que a segunda inova ao incluir na reserva de vagas da execução contratual pública em âmbito nacional, as mulheres trans, travestis e outras possibilidades do gênero feminino e ao priorizar mulheres pretas e pardas. As duas medidas de ações afirmativas, uma voltada para a educação e a outra para a inserção no mercado de trabalho, configuram-se como ins-

- 1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- RJ, camilariteodoro@gmail.com;
- 2 Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-RJ, shirlena@uenf.com.

trumentos para atenuar a exclusão e a discriminação, ao mesmo tempo em que promovem o reconhecimento da diversidade, bem como a promoção da justiça social e cultural. Para tanto, adota-se os critérios metodológicos qualitativos para o estudo bibliográfico aprofundando a contextualização da violência contra mulher e suas implicações sociais e econômicas, tendo como referencial teórico autores como Cerqueira e Bueno (2024), Melo et al (2024), Mandalozzo e Oliveira (2024) entre outros, seguido da análise documental referente a Lei e ao Decreto, por meio das fontes oficiais. O estudo incipiente já evidencia a relevância da articulação de políticas públicas que viabilizem o acesso as oportunidades educacionais e profissionais, visando o enfrentamento a vulnerabilidade da vítima como estratégia para enfrentar a violência contra a mulher.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Educação; Autonomia Econômica; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher configura-se como uma das mais graves violações dos direitos humanos, por comprometer não apenas a integridade física, mas também a dignidade da vida e a saúde moral, psicológica e emocional das vítimas. No contexto brasileiro, os índices de violência de gênero permanecem elevados, refletindo desigualdades históricas e estruturais que colocam mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica. Nesse cenário, torna-se imprescindível a formulação de políticas públicas que articulem proteção imediata e inserção educacional e laboral, reconhecendo que a autonomia econômica constitui fator decisivo para romper ciclos de violência e exclusão.

Entre as iniciativas recentes, destacam-se a Lei nº 9.662/2022, em nível estadual (Rio de Janeiro), que institui política de cotas para mulheres em situação de violência doméstica em cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), e o Decreto nº 11.430/2023, em âmbito federal, que determina a reserva de vagas em contratos de prestação de serviços contínuos da Administração Pública para essas mulheres, incluindo ainda mulheres trans, travestis e priorizando negras e pardas. Tais normativas constituem ações afirmativas que, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso à educação e ao trabalho, promovem o reconhecimento da diversidade e a justiça social.

A relevância desse estudo reside justamente na análise da complementaridade entre as duas medidas, evidenciando de que modo a articulação entre inclusão educacional e inserção no mercado de trabalho pode funcionar como estratégia de enfrentamento à violência contra a mulher e de redução das vulnerabilidades sociais.

Assim, pretende-se demonstrar que a conjugação entre educação e trabalho, no âmbito das políticas públicas, constitui caminho estratégico para a emancipação feminina. Ao articular a Lei nº 9.662/2022, que garante vagas em cursos de qualificação da Faetec, e o Decreto nº 11.430/2023,

que reserva postos de trabalho no âmbito da Administração Pública Federal, observa-se uma proposta integrada de ação afirmativa que reforça a autonomia econômica das mulheres em situação de violência doméstica. Dessa forma, evidencia que o acesso simultâneo à formação profissional e à inserção laboral não apenas amplia as condições de sobrevivência e independência financeira, mas também contribui para romper ciclos de subordinação, promovendo inclusão social, cultural e econômica.

METODOLOGIA

Metodologicamente, esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, voltada à análise interpretativa e crítica das políticas públicas em exame. A dimensão bibliográfica fundamenta-se em referenciais teóricos contemporâneos, como Cerqueira e Bueno (2024), Melo et al. (2024), Mandalozzo e

Oliveira (2024), entre outros, articulados com clássicos do pensamento social, como Bourdieu (2002), Fraser (2009) e Saffioti (2004), de modo a oferecer uma compreensão estrutural da violência de gênero e das ações afirmativas. A dimensão documental compreende a análise direta das fontes normativas Lei nº 9.662/2022 e Decreto nº 11.430/2023 e de seus instrumentos de implementação, como o Folheto de Boas Práticas e o Caderno de Logística, permitindo examinar tanto a formulação quanto os mecanismos de aplicação previstos. Assim, o percurso metodológico não se limita à descrição normativa, mas busca avaliar a potencialidade e os limites das medidas legais enquanto instrumentos de inclusão social, emancipação econômica e enfrentamento à violência contra a mulher.

Para a análise da Lei nº 9.662/2022, toma-se como referência uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), pela primeira autoria deste trabalho. O estudo, intitulado “A política de cotas para mulheres vítimas de violência doméstica em cursos profissionalizantes da FAETEC: os anos iniciais

da Lei nº 9662/2022 do Estado do Rio de Janeiro”, teve sua metodologia aprovada pela Plataforma Brasil (CAAE 88335825.3.0000.5244; Parecer nº 7.743.573) e recebeu parecer favorável da Área de Pesquisa da Coordenação de Pesquisa e Extensão da Desup/FAETEC.

No que se refere ao Decreto Federal nº 11.430/ 2023, o material de análise disponibilizado na palestra “Cotas nas Contratações Públicas: Oportunidade de Emprego para Mulheres em Situação de Violência”, disponibilizada pela Diretoria de Inovação Governamental (DINOV/SEGES/MGI) e realizada virtualmente no dia 9 de maio de 2024, das 9h às 11h.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO: A LEI Nº 9.662/2022

A educação é reconhecida como um dos principais instrumentos de emancipação social e econômica, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, a Lei nº 9.662/2022, promulgada no estado do Rio de Janeiro, representa um marco ao estabelecer cotas de até 30% das vagas existentes nos cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) para mulheres vítimas de violência doméstica, em situação de vulnerabilidade social e desemprego.

De acordo com Teodoro e Amaral (2024), a iniciativa possui caráter inovador ao colocar a formação profissional como eixo estratégico do enfrentamento à violência de gênero, reconhecendo que a inclusão educacional funciona como porta de entrada para a reconstrução de trajetórias de vida interrompidas pela violência. Como destacam as autoras, a norma estabelece o acesso a oportunidades educacionais que podem ressignificar a experiência da vítima e favorecer sua reinserção social.

Além de garantir acesso imediato a cursos de qualificação, a medida também atua na perspectiva de igualdade de oportunidades. Ao assegurar vagas específicas para esse público, a lei rompe com a lógica da competi-

ção desigual no acesso à educação, promovendo um espaço institucional de acolhimento e reconhecimento das condições de vulnerabilidade. Trata-se, portanto, de uma política afirmativa que busca corrigir desigualdades históricas e que se insere no conjunto de ações de democratização da educação profissional.

Como sublinham Teodoro e Amaral (2024), a norma não apenas “determina a política de cotas para os cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada, nas unidades da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) no Estado do Rio de Janeiro”, mas também se conecta ao desafio mais amplo de articular educação e autonomia econômica como estratégias de enfrentamento à violência.

Amaral já havia defendido que ações afirmativas em educação não podem ser vistas apenas como mecanismos de acesso, mas como “promoção de direito e justiça” (Amaral, 2019, p. 253), apontando que elas corrigem desigualdades históricas e contribuem para a construção de uma cultura democrática. A lei, nesse sentido, é expressão prática desse princípio, pois reconhece a necessidade de reparar danos históricos sofridos por mulheres em situação de vulnerabilidade.

Com base nos estudos nacionais, a relação entre educação e trabalho atua como um mecanismo central no ciclo da violência de gênero, uma vez que a baixa escolaridade restringe as oportunidades de autonomia econômica, e a dependência financeira resultante dificulta a ruptura do ciclo abusivo. Pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025) demonstra que mulheres com menor instrução formal (ensino fundamental completo ou incompleto) estão mais sujeitas a violências físicas extremas, como espancamento e tentativa de estrangulamento, embora relatem menos ofensas verbais. A escolaridade também influencia na percepção do controle coercitivo, uma vez que o acesso ao letramento crítico possibilita a identificação dos mecanismos opressivos. Ademais, um estudo do Instituto DataSenado (2024), em parceria com o Observatório da Mulher, indica que a dependência econômica, aliada à sensação de impunidade, constitui a segunda principal razão para a não denúncia

do agressor. Nessa perspectiva, políticas de cotas educacionais não são apenas medidas de inclusão, mas de proteção social e prevenção da violência.

No Estado do Rio de Janeiro, os registros de violência contra a mulher evidenciam a gravidade e a persistência do problema. Segundo o Panorama da Violência contra a Mulher 2025 (ano-base 2024), divulgado pelo Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, foram registrados 107 casos de feminicídio em 2024, representando um aumento de 8,1% em relação ao ano anterior (ISP, 2025). Ainda segundo o levantamento, foram contabilizados também 370 casos de tentativa de feminicídio, o que reforça a dimensão alarmante do fenômeno.

Os canais oficiais de denúncia igualmente apontam para um crescimento. De acordo com balanço da Secretaria de Comunicação do Governo Federal, o Ligue 180 recebeu 21.528 denúncias no Rio de Janeiro em 2024, contra 19.453 em 2023, o que representa um aumento de 10,6% (Brasil, 2025). O perfil das vítimas evidencia que mulheres negras e pardas continuam sendo as mais atingidas, em consonância com a literatura que ressalta a interseccionalidade entre gênero, raça e classe na produção das desigualdades (Instituto de Segurança Pública, 2025).

Com base nos dados oficiais mais recentes, Cerqueira e Bueno (2024) destacam que a violência de gênero tem como epicentro o ambiente doméstico, sendo o parceiro ou ex-parceiro íntimo o principal agressor, o que evidencia a perpetuação de relações de poder desiguais e de padrões patriarcais. A violência de gênero no Rio de Janeiro configura-se, portanto, como um fenômeno estrutural, atravessado por desigualdades raciais, econômicas e culturais, o que legitima a adoção de políticas afirmativas robustas, como as previstas na Lei nº 9.662/2022 e no Decreto nº 11.430/2023, que aliam educação e trabalho como instrumentos de autonomia e enfrentamento da violência.

Do mesmo modo, Melo et al. (2024) destacam que romper o ciclo de violência exige políticas intersetoriais capazes de integrar a dimensão da educação às redes de assistência e proteção, criando condições objetivas

para que a vítima possa reconstruir sua trajetória de vida. Essa visão dialoga diretamente com a análise de Teodoro e Amaral (2024), que enfatizam as parcerias entre a FAETEC e os Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) e abrigos institucionais, equipamentos da política pública que atendem famílias e pessoas em situação de violência, para a efetiva aplicação da Lei nº 9.662/2022.

A persistência e a gravidade da violência de gênero no Estado do Rio de Janeiro, evidenciada pelo aumento dos casos de feminicídio, pelos milhares de denúncias registradas e pelo perfil interseccional das vítimas em sua maioria mulheres negras e pardas, demonstram que o problema não é episódico, mas estrutural e reproduzido socialmente. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas robustas que atuem não apenas no campo da repressão e do acolhimento emergencial, mas também na criação de oportunidades capazes de romper o ciclo de dependência econômica e subordinação cultural. É nesse horizonte que a Lei nº 9.662/2022 se insere, ao reservar vagas nos cursos de qualificação profissional da FAETEC para mulheres em situação de violência doméstica, buscando transformar o acesso à educação em instrumento de emancipação social e econômica.

Por sua vez, Mandalozzo e Oliveira (2024) ressaltam que a exclusão de mulheres em situação de violência não é apenas resultado de barreiras individuais, mas de um sistema estrutural de desigualdades, que demanda políticas públicas afirmativas e reparatórias. A Lei nº 9.662/2022 se insere nesse horizonte, ao oferecer vagas específicas para mulheres que historicamente não encontravam espaço nas políticas de formação técnica.

Além da dimensão normativa, os dados de implementação revelam o alcance da política: no segundo semestre de 2023, foram ofertadas 1.289 vagas em regime de cotas distribuídas nas unidades da FAETEC em todo o estado do Rio de Janeiro. Esse esforço de operacionalização aponta para a relevância da lei no enfrentamento à exclusão educacional e, de forma mais ampla, social e cultural.

Esse ponto ganha relevo quando se observa, à luz da sociologia, que a exclusão das mulheres em situação de violência não é resultado de escolhas ou fragilidades individuais, mas produto de estruturas sociais e econômicas que perpetuam desigualdades. Como lembra Bourdieu (2002), a dominação masculina se reproduz nas instituições sociais, incluindo a escola, que pode tanto legitimar desigualdades quanto se tornar espaço de resistência e transformação. A lei, nesse sentido, inscreve-se como tentativa de transformar a escola em mecanismo de reparação estrutural e não apenas em espaço de transmissão de conteúdo.

De maneira semelhante, Jessé Souza (2011) argumenta que as desigualdades de classe no Brasil estão enraizadas em uma lógica social que naturaliza a exclusão, especialmente das mulheres pobres e negras. Ao oferecer cotas educacionais para mulheres vítimas de violência, a Lei rompe com a ideia liberal de meritocracia, evidenciando que o ponto de partida social é desigual e que políticas afirmativas são necessárias para equilibrar as condições de acesso.

Desse modo, observa-se que a Lei nº 9.662/2022 cumpre papel estratégico ao utilizar a educação como instrumento de emancipação e reparação social, reconhecendo que a exclusão vivida por mulheres em situação de violência não decorre de escolhas individuais, mas de desigualdades estruturais de gênero, raça e classe. A Lei insere-se, portanto, no horizonte das políticas afirmativas que visam corrigir assimetrias históricas e oferecer condições concretas para a reconstrução da cidadania.

Entretanto, ainda que a inclusão educacional represente um avanço, ela só se torna plenamente efetiva quando acompanhada de políticas de inserção laboral que possibilitem às mulheres transformar a qualificação em autonomia econômica. É nesse sentido que o Decreto nº 11.430/2023 surge como medida complementar, ao articular a proteção social com a reserva de vagas no mercado de trabalho, ampliando o alcance da ação afirmativa e fortalecendo a justiça social.

INSERÇÃO LABORAL E AUTONOMIA ECONÔMICA: O DECRETO Nº 11.430/2023

Se a Lei nº 9.662/2022 abriu portas no campo educacional, é o Decreto nº 11.430/2023 que avança no âmbito laboral, ao estabelecer a reserva mínima de 8% das vagas em contratos de prestação de serviços contínuos da Administração Pública Federal para mulheres em situação de violência doméstica. A medida complementa o dispositivo estadual, formando uma estratégia integrada: a qualificação educacional deve ser acompanhada da oportunidade de trabalho, pois sem está a autonomia econômica permanece incompleta.

O presente estudo destaca que o Decreto nº 11.430/2023 origina-se para regulamentar os dispositivos da Lei nº 14.133/2021, que estabelece normas gerais para licitações e contratações da Administração Pública. Conforme o art. 25, § 9º, inciso I, da Lei de Licitações, o edital pode exigir um percentual mínimo de mão de obra constituído por mulheres vítimas de violência doméstica para a execução do objeto contratado. Adicionalmente, o art. 60, inciso III, da mesma lei, prevê que o desenvolvimento de ações de equidade entre homens e mulheres no ambiente de trabalho constitui critério de desempate em processos licitatórios. Tais mecanismos visam fomentar a independência financeira da mulher agredida, criando uma condição objetiva para a ruptura do ciclo de violência.

O Folheto de Boas Práticas e Fluxo Simplificado reforça que a inclusão dessas mulheres nos contratos administrativos não deve se limitar à abertura de vagas, mas exige acompanhamento, sigilo, capacitação das equipes e articulação intersetorial para evitar a estigmatização das beneficiárias e garantir sua permanência no mercado. Nesse sentido, o decreto não se reduz a um ato burocrático, mas constitui um instrumento de transformação cultural e institucional, alinhado ao princípio da dignidade da pessoa humana e da igualdade material.

Historicamente, a exclusão das mulheres do mundo do trabalho não pode ser entendida como falha individual, mas como efeito de estruturas

sociais patriarcais. Como lembra Engels (2019; 1884), a subordinação feminina se consolidou com a divisão sexual do trabalho, sendo perpetuada nas sociedades modernas. Essa perspectiva é atualizada por Bourdieu (2002), ao apontar que a “dominação masculina” se reproduz em instituições sociais, econômicas e políticas, cristalizando desigualdades. No Brasil, Jessé Souza (2011) demonstra como a lógica de naturalização da desigualdade atinge de forma mais intensa as mulheres pobres e negras, situando-as na base da hierarquia social.

O decreto inova ao reconhecer essa dimensão estrutural ao priorizar mulheres negras, pardas, trans e travestis, explicitando a interseccionalidade que marca a violência de gênero no Brasil. Tal previsão demonstra que não basta falar em gênero de forma abstrata: é preciso reconhecer que a opressão se expressa de forma combinada com classe e raça, exigindo respostas mais complexas e inclusivas.

Do ponto de vista sociológico, o decreto também pode ser lido como ação de redistribuição de oportunidades (Fraser, 2009), pois utiliza o poder de compra do Estado para corrigir distorções históricas do mercado de trabalho. Em vez de depender exclusivamente da meritocracia individual, a norma cria condições objetivas para que mulheres em situação de violência possam ingressar e permanecer em ocupações formais.

Assim como apontado o estudo do Instituto DataSenado (2024), em parceria com o Observatório da Mulher, a autonomia financeira constitui um elemento fundamental para a ruptura do ciclo de violência, uma vez que a dependência econômica do agressor configura-se como uma das principais barreiras para a denúncia e para a saída do relacionamento abusivo. Na mesma direção, Melo et al. (2024) defendem que políticas públicas eficazes devem integrar as dimensões da educação, do trabalho e da proteção social, formando uma rede de suporte intersetorial e efetiva. Mandalozzo e Oliveira (2024) reforçam que enfrentar a violência de gênero exige compreendê-la como um produto de um sistema estrutural de desigualdades, e não como resultado de escolhas ou dinâmicas meramente individuais.

Nesse sentido, o Decreto nº 11.430/2023, apoiado por materiais orientadores como o Folheto e o Caderno de logística, insere-se em uma tradição de ações afirmativas que não apenas protegem as mulheres, mas ampliam sua capacidade de reconstruir trajetórias de vida, fortalecendo a justiça social e a democracia.

As políticas de cotas voltadas para mulheres em situação de violência, como as previstas na Lei nº 9.662/2022 e no Decreto nº 11.430/2023, podem ser compreendidas à luz da análise de Joan Scott (1995), para quem o gênero é uma categoria fundamental de organização das relações sociais e de distribuição do poder. Ao reservar vagas específicas em cursos de qualificação e em postos de trabalho formais, essas medidas afirmam que a desigualdade de gênero não é produto de incapacidades individuais, mas de estruturas históricas que colocaram as mulheres em posição subalterna. Assim, o decreto federal, ao garantir a presença de mulheres em especial negras, pardas, trans e travestis em contratos públicos, rompe com a lógica de neutralidade formal do mercado de trabalho e reconhece que a igualdade exige tratamento diferenciado para compensar desvantagens estruturais.

Nesse mesmo sentido, Saffioti (2004) contribui ao demonstrar que o patriarcado opera em articulação com o capitalismo, formando uma “trama de dominação-exploração” em que gênero, classe e raça se sobrepõem na manutenção das desigualdades. A inserção laboral prevista no Decreto nº 11.430/2023 não se limita, portanto, a uma abertura de vagas: trata-se de um instrumento de ruptura com essa trama estrutural, ao intervir diretamente no mercado de trabalho formal e assegurar que mulheres em situação de violência tenham acesso a condições de emprego protegido. Essa estratégia reforça a compreensão de que o enfrentamento à violência de gênero passa pela autonomia econômica, visto que a dependência financeira é um dos principais fatores que mantêm as mulheres vinculadas a relações abusivas.

Além disso, tanto em Scott quanto em Saffioti há a crítica à ideia de neutralidade universalista das políticas públicas. Scott (1995) eviden-

cia que o gênero estrutura relações de poder e precisa ser reconhecido como categoria política, enquanto Saffioti (2004) insiste que não há como pensar políticas eficazes sem considerar a imbricação de patriarcado, racismo e exploração econômica. O Decreto nº 11.430/2023 incorpora essa perspectiva ao priorizar mulheres negras, pardas, trans e travestis, reconhecendo que a violência se intensifica em contextos interseccionais. Dessa forma, a política deixa de ser apenas uma medida compensatória e passa a constituir um ato de justiça social e cultural, que ataca simultaneamente a exclusão educacional, a marginalização laboral e a violência simbólica que naturaliza a subordinação das mulheres.

BOAS PRÁTICAS E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A efetividade combinada da Lei nº 9.662/2022 (inclusão educacional) e do Decreto nº 11.430/2023 (inserção laboral) depende da passagem do texto normativo à rotina institucional. É nesse ponto que o Folheto de Boas Práticas e Fluxo Simplificado e o Caderno de Logística tornam-se estratégicos: eles deslocam a política do plano abstrato para procedimentos concretos diagnóstico local, pactuação intersetorial (educação, assistência, segurança, trabalho), capacitação das equipes, sigilo/ não exposição das beneficiárias, desenho de fluxos de encaminhamento, monitoramento de vagas/contratos e garantia de trabalho decente (prevenção de assédio, racismo e discriminação). Esses instrumentos dão o “como fazer” e, ao mesmo tempo, exigem mudança cultural dentro dos órgãos públicos e empresas contratadas.

Sob a lente de Bourdieu, tais orientações confrontam a dominação simbólica que naturaliza hierarquias de gênero. A violência não é um desvio individual, mas um habitus socialmente produzido que se reproduz nas instituições (escola, mercado de trabalho, burocracia). Para Bourdieu (2002), a violência contra a mulher não pode ser interpretada como um desvio individual ou evento isolado, mas como parte de um sistema de dominação simbólica que organiza as relações sociais. Assim, habitus é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65).

O *habitus* funciona como uma lente internalizada que molda percepções e comportamentos, tornando as desigualdades e violências algo “esperado” ou “normal” na vida social. No caso da violência contra a mulher, ele ajuda a explicar por que essa prática é tão persistente: porque é socialmente reproduzida e naturalizada, e não apenas fruto de decisões individuais isoladas.

A dominação simbólica atua de modo sutil e persistente: em vez de se impor apenas pela força física, ela opera através da naturalização de hierarquias que colocam homens e mulheres em posições desiguais, fazendo parecer “normal” ou “natural” a subordinação feminina. “A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser é um ser-percebido, tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal ou, melhor dizendo, de dependência simbólica” (Bourdieu, 2002, p. 64). Essa análise mostra que a hierarquia de gênero se reproduz como dominação simbólica, inscrita nos corpos e nas práticas cotidianas, de modo que as instituições escola, mercado de trabalho, burocracia estatal acabam por perpetuar tais desigualdades.

Essa naturalização está enraizada no que Bourdieu chama de *habitus*, ou seja, um conjunto de disposições e esquemas de percepção internalizados socialmente, que orientam práticas cotidianas. No caso das relações de gênero, o *habitus* organiza expectativas, comportamentos e papéis que reforçam a divisão entre o masculino e o feminino. Assim, a violência de gênero não é apenas uma agressão física, mas a expressão de um campo social em que a desigualdade é produzida e reproduzida de forma contínua na escola, no mercado de trabalho, na família e na burocracia estatal.

Assim, reservar vagas, assegurar sigilo e treinar equipes não são apenas “detalhes operacionais”: são atos de contrassocialização que desautoma-

tizam preconceitos, desmontam rotinas discriminatórias e reconfiguram as percepções do “lugar da mulher” no estudo e no trabalho. Ao colocar intersectorialidade e acompanhamento como exigências, Folheto e Caderno atacam a reprodução cotidiana da desigualdade onde a dominação, muitas vezes, se faz sem enunciados explícitos, mas por meio de pequenos impedimentos, humilhações e barreiras invisíveis.

Sob essa lente, políticas como a Lei nº 9.662/2022 e o Decreto nº 11.430/2023, bem como os manuais de implementação (Folheto e Caderno de Logística), cumprem uma função crucial: elas não apenas criam cotas educacionais e laborais, mas também desafiam o habitus social ao reconfigurar espaços institucionais. Ao estabelecer protocolos de acolhimento, sigilo, linguagem inclusiva e capacitação de equipes, tais medidas atuam contra a reprodução automática da dominação, abrindo espaço para que mulheres antes excluídas sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e de cidadania plena.

Em diálogo com Nancy Fraser, as duas normas e seus guias operacionais evidenciam uma abordagem de “justiça em duas faces”: redistribuição (acesso a cursos e a postos de trabalho formais) e reconhecimento (afirmação pública de que as mulheres em situação de violência com ênfase nas negras, pardas, trans e travestis sofrem desvantagens estruturais e, portanto, demandam tratamento diferenciado). O Folheto e o Caderno traduzem isso em práticas: reserva mínima de vagas, critérios de priorização, desenho de ambientes de trabalho seguros e inclusivos, proteção da identidade, linguagem não discriminatória, e protocolos de acolhimento. Sem reconhecimento, a redistribuição tende a fracassar por estigmatização; sem redistribuição, o reconhecimento vira retórica.

A ponte entre o tópico 1 (educação como direito e qualificação) e o tópico 2 (trabalho como autonomia) se sustenta exatamente nessa dupla chave. Como destaca Fraser (2009, p. 17), “a justiça hoje requer tanto redistribuição quanto reconhecimento”, pois as injustiças contemporâneas são simultaneamente socioeconômicas e culturais.

No caso da lei estadual, ao reservar vagas em cursos da FAETEC para mulheres em situação de violência doméstica, em situação de vulnerabilidade social e desemprego, o Estado promove a redistribuição de recursos educacionais, garantindo acesso prioritário a oportunidades de formação antes disputadas em condições desiguais. Simultaneamente, há um ato de reconhecimento, pois a norma explicita que a violência doméstica constitui barreira estrutural e que, portanto, exige medidas compensatórias para reequilibrar as condições de cidadania. Já o decreto federal, ao reservar 8% das vagas em contratos de prestação de serviços da Administração Pública, redistribui postos de trabalho formais em um mercado marcado pela exclusão, ao mesmo tempo em que reconhece a vulnerabilidade interseccional de mulheres negras, pardas, trans e travestis, que sofrem múltiplas desvantagens sociais. Fraser (2009, p. 24) afirma que “sem redistribuição, o reconhecimento é vazio; sem reconhecimento, a redistribuição é cega”, o que permite compreender que tais medidas, para serem eficazes, precisam caminhar juntas.

Portanto, longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica (Fraser, 2001, p. 251).

Como enfatiza Fraser (2001, p. 251), injustiça econômica e injustiça cultural estão imbricadas, reforçando-se mutuamente em um ciclo vicioso de subordinação. Normas culturais discriminatórias são institucionalizadas no Estado e no mercado, ao mesmo tempo em que desvantagens econômicas limitam a participação igualitária das mulheres na vida pública e cultural. A Lei nº 9.662/2022 e o Decreto nº 11.430/2023, ao conjugarem redistribuição (vagas educacionais e laborais) e reconhecimento (priorização de grupos historicamente marginalizados), constituem esforços concretos para romper com esse ciclo, ampliando tanto a autonomia eco-

nômica quanto o reconhecimento social das mulheres em situação de violência.

Os guias operacionais Folheto de Boas Práticas e Caderno de Logística reforçam essa perspectiva ao traduzirem os princípios em práticas: critérios de priorização, reserva mínima de vagas, protocolos de acolhimento, preservação do sigilo, ambientes inclusivos e linguagem não discriminatória. Esses elementos evidenciam que a redistribuição de recursos, por si só, não garante eficácia sem o devido reconhecimento da condição específica das mulheres beneficiadas. Por outro lado, o reconhecimento isolado, sem redistribuição concreta de oportunidades, corre o risco de se reduzir a mera retórica. Assim, a ponte entre educação e trabalho entre a qualificação garantida pela Lei nº 9.662/2022 e a autonomia econômica assegurada pelo Decreto nº 11.430/2023 sustenta-se justamente nessa articulação entre redistribuição e reconhecimento, transformando normas jurídicas em instrumentos de justiça social e reparação histórica.

Já a leitura de Pateman (1993) sobre o “contrato sexual” ajuda a qualificar o desafio: historicamente, a cidadania feminina foi incompleta, pois o acesso a direitos civis, políticos e econômicos esteve condicionado por uma ordem patriarcal que separa público/privado e subordina o trabalho reprodutivo. No contrato social moderno, que funda o Estado e a noção de cidadania, as mulheres não entraram como sujeitos plenos, mas como figuras subordinadas, relegadas ao espaço privado/doméstico. A esfera pública associada à política, ao mercado e ao exercício pleno da cidadania foi historicamente reservada aos homens, enquanto às mulheres coube o trabalho reprodutivo e de cuidado, invisibilizado e desvalorizado.

Nesse sentido, o “contrato sexual” denuncia que a exclusão feminina não é acidental, mas estrutural: a ordem social moderna foi edificada sobre a subordinação das mulheres, cujo acesso a direitos civis, políticos e econômicos esteve sempre condicionado à manutenção de papéis patriarcais. Isso explica por que, mesmo após conquistas legais de igualdade formal, persistem barreiras no mundo do trabalho, na política e na vida pública em geral.

O Decreto, ao usar o poder de compra do Estado para reservar 8% das vagas e exigir ambientes livres de assédio e discriminação, reverte parcialmente essa cidadania incompleta, permitindo que mulheres antes confinadas ao âmbito doméstico sejam reconhecidas como trabalhadoras em condições de contrato e proteção. Do mesmo modo, a Lei nº 9.662/2022 corrige a exclusão educacional ao transformar a FAETEC em porta de entrada institucional para quem teve sua trajetória interrompida pela violência, deslocando a ideia de que “mérito” pode ignorar pontos de partida desiguais.

Assim, políticas como a Lei nº 9.662/2022 e o Decreto nº 11.430/2023 podem ser compreendidas como tentativas de reparar os efeitos desse contrato sexual, ampliando o acesso de mulheres especialmente aquelas em situação de violência a direitos educacionais e laborais. Ao garantir cotas em cursos e vagas no mercado de trabalho, tais medidas deslocam a mulher do espaço exclusivamente privado para o público e produtivo, reconhecendo-a como cidadã plena e trabalhadora de direitos.

CONCLUSÃO

A análise da Lei nº 9.662/2022 e do Decreto nº 11.430/2023 permite afirmar que ambos constituem respostas normativas de grande relevância para o enfrentamento da violência de gênero no Brasil, ao articularem inclusão educacional e inserção laboral como estratégias de emancipação. A complementaridade entre as duas medidas reflete uma compreensão ampliada da violência contra a mulher, que não se limita à esfera doméstica ou ao atendimento emergencial, mas reconhece a necessidade de criar condições estruturais para a autonomia econômica e social das vítimas.

Sob o prisma teórico, autores como Bourdieu, Saffioti, Fraser e Scott ajudam a compreender que a violência de gênero é sustentada por estruturas históricas de dominação patriarcal, de desigualdade de classe e de exclusão racial. Nesse sentido, tanto a lei estadual quanto o decreto federal não são meros instrumentos de acesso, mas formas de redistribuição e

reconhecimento, corrigindo desigualdades históricas e afirmando publicamente que a igualdade exige tratamento diferenciado. Ao reservar vagas na educação e no mercado de trabalho, tais normativas rompem com a lógica da neutralidade formal e dão concretude ao princípio da dignidade da pessoa humana.

A análise desenvolvida permite concluir que a violência contra a mulher não pode ser interpretada como um desvio individual ou evento isolado, mas como resultado de um *habitus* socialmente produzido e reproduzido nas instituições, como escola, mercado de trabalho e burocracia estatal. O *habitus* funciona como matriz de disposições que orienta percepções e práticas cotidianas, naturalizando a dominação masculina e perpetuando desigualdades estruturais. Nessa perspectiva, a violência de gênero é parte de um sistema simbólico de subordinação, cuja superação demanda intervenções institucionais capazes de romper com padrões historicamente cristalizados.

Paralelamente, Nancy Fraser aponta que injustiça econômica e injustiça cultural não são esferas separadas, mas se reforçam mutuamente, criando um ciclo vicioso de subordinação. Normas culturais discriminatórias são incorporadas ao Estado e ao mercado, enquanto a desvantagem econômica limita a participação social e política plena das mulheres. A conjugação entre redistribuição e reconhecimento é, portanto, condição necessária para que a justiça social se realize de forma efetiva.

À luz desses referenciais, a Lei nº 9.662/2022 e o Decreto nº 11.430/2023 assumem relevância singular. A primeira, ao reservar vagas educacionais na Faetec, promove redistribuição de oportunidades formativas e reconhecimento das barreiras impostas pela violência de gênero. O segundo, ao assegurar cotas no mercado formal de trabalho, traduz a autonomia econômica em condição concreta de cidadania. Juntas, essas normativas configuram uma estratégia integrada que alia educação e emprego como instrumentos de reparação histórica e emancipação social.

O impacto social dessas medidas ultrapassa a proteção individual: trata-se de um investimento coletivo na reconstrução de trajetórias inter-

rompidas pela violência, na quebra do ciclo de dependência econômica e na construção de uma cultura democrática que valoriza diversidade, justiça social e cidadania plena. Se por um lado ainda existem desafios de implementação como o monitoramento dos resultados, a articulação intersetorial e a superação da resistência institucional, por outro, a existência dessas normas e de seus guias operacionais já representa um avanço significativo na direção de uma sociedade menos desigual.

Conclui-se, portanto, que a conjugação entre educação e trabalho, como direitos fundamentais e instrumentos de reparação histórica, configura-se como um dos caminhos mais eficazes para o enfrentamento da violência contra a mulher. A importância dessas normativas não está apenas em garantir cotas, mas em inaugurar uma nova forma de pensar políticas públicas: aquela que alia proteção e inclusão, redistribuição e reconhecimento, autonomia e dignidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Shirlena Campos de. **Políticas afirmativas e justiça social: desafios contemporâneos**. In: SILVA, M. R.; OLIVEIRA, T. C. (org.). **Educação, diversidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 245-263.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRASIL. **Lei nº 9.662, de 28 de junho de 2022**. Dispõe sobre a reserva de vagas em cursos de qualificação profissional e de formação inicial e continuada da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, para mulheres em situação de violência doméstica. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 29 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.430, de 8 de março de 2023**. Dispõe sobre a reserva de postos de trabalho em contratos de prestação de serviços contínuos no âmbito

da Administração Pública Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos; MINISTÉRIO DAS MULHERES. **Caderno de Logística: reserva de vagas para mulheres em situação de violência doméstica**. Brasília, DF: MGI/MM, 2024.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos; MINISTÉRIO DAS MULHERES. **Folheto de Boas Práticas e Fluxo Simplificado**. Brasília, DF: MGI/MM, 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação da Presidência da República. **No Rio de Janeiro, o canal Ligue 180 registra aumento nas denúncias em 2024**. Brasília, DF: SECOM, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/ligue-180-balanco-2024/no-rio-de-janeiro-ligue-180-registra-aumento-de-mais-de-2-nos-atendimentos-em-2024>. Acesso em: 29 set. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência 2024**. Rio de Janeiro: Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coord.). **Atlas da violência 2025**. Brasília, DF: Ipea; FBSP, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 18 maio 2025.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019 [1884].

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica filosófica**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”**. In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UNB, 2001. p. 245-282.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica filosófica**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública,

2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/visivel-e-invisivel/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA (RJ). **Panorama da Violência contra a Mulher 2025: ano-base 2024**. Rio de Janeiro: ISP, 2025. Disponível em: <https://www.rj.gov.br/isp/node/1585>.

INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO; OBSERVATÓRIO DA MULHER CONTRA A VIOLÊNCIA. **Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher**. Brasília, DF: DataSenado, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=pesquisa-nacional-de-violencia-contr-a-mulher-datasenado-2023>. Acesso em: 4 out. 2024.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TEODORO, Camila Ribeiro; AMARAL, Shirlena Campos de. **Políticas afirmativas no enfrentamento da violência contra as mulheres: uma análise da Lei nº 9.662/2022 e do Decreto nº 11.430/2023**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 11., 2024, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Realize Editora, 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em especial à professora Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral, cuja orientação tem sido fundamental em todas as etapas desta pesquisa, enriquecendo substantivamente a qualidade acadêmica deste trabalho. Da mesma forma, registro o apoio institucional recebido da FAETEC para a execução da pesquisa.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.014

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NO BRASIL E AS INTERFACES COM OS DIREITOS HUMANOS

Antônio Valmor de Campos¹EJane Acordi de Campos²

RESUMO

A violência é crescente no mundo atualmente, com guerras, conflitos, organizações criminosas e a criminalidade generalizada assolando muitos países. Neste contexto as escolas passam a fazer parte do arcabouço da violência, inclusive no Brasil, onde é registrado aumento nos índices de violência, nas relações interpessoais internas e externas. Este texto expõe olhares acerca das diversas facetas da violência nas escolas e como ela impacta o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. Também considera os aspectos humanitários demonstrando como isso afeta a garantia dos direitos humanos dos envolvidos. As reflexões são feitas a partir de pesquisa bibliográfica, considerando informações midiáticas, dados estatísticos e percepções de teóricos e autores como: Olinda Evangelista, Paulo Carbonari, João Galvão Bacchetto, Julia da Rocha e documentos de observatórios de violência e de

- 1 Doutor em Geografia, mestre em Educação, graduado em Ciências/Matemática, Ciências Biológicas e Direito. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordena o Programa de Pós - Graduação em Direitos Humanos da UFFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEHDEB) e Participação no Grupo de Pesquisa - Direitos Humanos, Justiça e Cidadania - DHJC. ORCID: <https://orcid/0000-0002-5600-4647>, E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br
- 2 Doutoranda em Educação - PPGE/UNESC. Bolsista CAPES/UNESC. Mestra em Educação - UNOCHAPECÓ, Chapecó/SC. Professora Efetiva da rede estadual, Escola de Educação Básica Catulo da Paixão Cearense - EEBCPC. E-mail: janeacordidecampos@gmail.com. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/054390829009300>.

direitos humanos. Ainda foi realizada uma roda de conversa com professores/as para discussão do tema, da qual são apresentadas algumas percepções. A análise dos enunciados deu-se pelo método dialético, permitindo reflexões interativas entre teorias e a situação real observada nas unidades escolares. Constata-se a crescente presença de atos violentos nas escolas, eles ocorrem entre os estudantes; entre professores; entre professores e estudantes. Ainda ocorre a situação da violência externa, caracterizada pelos ataques contra estudantes e professores por terceiros. Este conjunto de situações caracteriza uma violação aos direitos humanos dos/as envolvidas. Portanto, necessária a discussão levando em consideração mecanismos de estancar o crescimento de atitudes violentas entre todos os segmentos, bem como amenizar os efeitos da violência escolar nas vítimas atingidas e as potenciais. Nesta perspectiva o respeito aos direitos humanos contribuiria com a melhoria das condições de aprendizagem e do trabalho docente, com ambiente mais propício às relações interpessoais harmônicas, solidárias e pacíficas. Portanto o tema é relevante, merecendo atenção do meio social, político e acadêmico, na expectativa de criar nas escolas seguras.

Palavras-chave: Violência nas escolas, Direitos humanos, Segurança, Trabalho docente, Aprendizagem

INTRODUÇÃO

O presente ensaio trata de uma questão de alta relevância, social, acadêmica e humanitária, as situações de violências, principalmente no espaço escolar. A violência em qualquer contexto precisa ser vista como uma situação a ser extirpada, porém, no ambiente de aprendizagem como a escola é imperioso que ela deixe de existir, para a segurança da comunidade escolar e a tranquilidade necessária ao ato de ensinar e aprender. Também são abordados os aspectos relacionados com a violação dos direitos humanos nas vítimas que sofrem a violência e os seus efeitos. E as considerações finais com as observações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa e os resultados, obtidos, analisados e apresentados para as discussões necessárias e pertinentes.

O texto está apresentado com a introdução, com as informações sobre o contexto, a justificativa e os objetivos da pesquisa. A metodologia, com as ferramentas metodológicas utilizadas para a coleta dos dados na pesquisa e a sua análise. Os resultados e discussões, que apresenta as percepções dos autores a respeito do tema e da pesquisa desenvolvida, o qual está dividido em três seções principais. A primeira trata dos aspectos da violência em geral, alguns conceitos fundamentais e algumas classificações, permitindo uma compreensão mínima acerca do tema, com as devidas reflexões indispensáveis.

A segunda seção trata especificamente da violência nas escolas, como ela se materializa, as diferentes formas de prática, os atores envolvidos e também os efeitos que ela provoca nas vítimas. Também é feita uma subdivisão das práticas violentas, entre os dois grupos principais da comunidade escolar, estudantes e docentes, com a caracterização de como ela ocorre em cada situação de envolvimento pessoal e coletivo dos respectivos grupos e os efeitos que provoca. Esta seção contempla também reflexões realizadas por docentes que atuam em sala de aula na rede pública do Estado de Santa Catarina.

Por fim, a terceira secção capta uma amostra de casos de violência nas escolas, ocorridos recentemente, no intuito de refletir sobre as suas motivações, como ela acontece, os efeitos que provoca e como a mídia trata a questão. Como é apenas uma amostra é importante que os olhares apresentados apresentem um alargamento do entendimento, estendendo para o conjunto de situações semelhantes.

Entre os objetivos desta pesquisa está o de tornar visível de forma mais ampla e consistente o problema da violência nas escolas, nas suas diferentes formas, bem como, as demais formas de violência que impactam indiretamente as relações escolares, tratadas como violência externa. Também o objetivo de refletir sobre os efeitos que as diferentes formas de violência provocam nas vítimas e no seu entorno. Por fim, apresentar algumas possibilidades de diminuição da violência nas escolas e ampliação ou retomada da sensação de segurança, condição indispensável para o bom desempenho docente e aproveitamento adequado na aprendizagem dos alunos.

A intenção é de que esta pesquisa e sua apresentação possibilitem uma maior visibilidade das violações de direitos humanos que ocorrem nas diferentes situações de violência que afligem as escolas, a comunidade escolar e os seus entornos, no intuito de superação das suas práticas, através de medidas preventivas e amenização dos efeitos quando acontece.

METODOLOGIA

Na expectativa de atender ao proposto no presente ensaio, utilizou-se ferramentas diversificadas, abrangendo fontes variadas. Os resultados foram obtidos a partir de uma pesquisa bibliográfica, na qual busca-se aprofundamento no tema da violência, com olhares para as diferentes formas de manifestação, algumas classificações apresentadas por teóricos da área e também algumas considerações sobre os efeitos que provoca nos atingidos pelas diferentes formas de violência. A busca deu-se em livros e artigos de relevância para a sólida fundamentação teórica.

Outra fonte de pesquisa foi uma roda de conversa realizada sobre o tema, com professores/as que atuam na sala de aula em escolas públicas de Santa Catarina, no intuito de obter percepções dos participantes sobre o tema e como integrantes do processo enfrentam as situações cotidianas vivenciadas.

Ainda foi realizada uma coletânea de notícias envolvendo a violência nas escolas, com a intenção de visualizar uma amostra de situações de violência que assolam diferentes unidades escolares, de diversas regiões do país.

Em decorrência da amplitude e complexidade do tema em estudo, a análise dos enunciados e dos resultados da pesquisa deu-se pelo método dialético, permitindo reflexões interativas entre teorias e a situação real observada nas unidades escolares, nas produções teóricas e na exposição midiática do tema da violência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentar resultados de um tema sensível como este é sempre um desafio, principalmente pela complexidade dos aspectos envolvidos, bem como das diferentes percepções envolvidas. Portanto, mesmo com a isenção científica e metodológica necessária é evidente que pontos de percepção próprios dos autores estão postos, sem qualquer intenção de induzir leitores a tomada de posição, mas no intuito de ser um ponto de partida para discussão do tema, observando a realidade, as visões de envolvidos e os referenciais teóricos.

Os resultados e as análises são apresentados em três partes, a partir de uma divisão pedagógica, na intenção de facilitar a visão ampla do tema e a sua melhor compreensão, sendo elas: Breves noções sobre violência; A violência nas escolas; e A violência escolar “retratada” no cotidiano.

BREVES NOÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA

Segundo Assis (2023), é difícil conceituar violência, por ser um fenômeno complexo e multicausal, atingindo todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. Expressa-se sob formas distintas, cada qual com suas características e especificidades. De acordo com o autor, a Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza uma definição de violência, quando ocorre o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou um grupo social, resultando em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento.

Ainda para Assis (2023), a violência resulta da interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, tendo sempre em mente as interseções e conexões existentes entre os diferentes níveis, de acordo com o modelo ecológico empregado pela OMS.

Portanto, o espectro da violência impregna os diferentes espaços sociais: “A violência na sociedade contemporânea é visível e invade subjetiva e objetivamente a vida de todos, interferindo nos desejos, nas ações e nas opções tomadas por indivíduos e por instituições” (Assis, 2023, p. 15). Compreender os efeitos da violência nos diferentes espaços favorece a identificação e o combate aos ciclos que a mantém atitudes violentas. Normalmente a violência é concebida como a agressão física. Porém, suas manifestações são mais amplas, que podem ser silenciosas e invisíveis. De acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS, a violência tem diferentes formas:

Violência física é a forma mais visível, definida como o uso da força física para ofender a integridade ou a saúde corporal de alguém. Caracteriza-se pelo ato intencional, mesmo que não resulte em lesões aparentes ;

Violência psicológica é qualquer ação ou omissão que cause dano emocional, diminua a autoestima, prejudique o desenvolvimento ou vise controlar as ações e decisões de alguém;

Violência sexual é qualquer ato de natureza sexual imposto a uma pessoa sem o seu consentimento, que deve ser livre, informado e contínuo. A ausência de um “não” explícito jamais significa um “sim”;

Violência patrimonial e financeira que se manifesta pelo controle do dinheiro, impedindo a independência financeira da vítima (como proibi-la de trabalhar), retenção de documentos, destruição de bens pessoais ou uso indevido de seus recursos (ResumeAi, 2025).

Neste rol sobre os tipos de violência, Assis (2023) aponta ainda a negligência ou abandono, quando ocorre ausência, recusa ou deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados.

Normalmente a violência é percebida quando acontece na forma física, pois empurrões, tapas, beliscões, socos, chutes, espancamentos, queimaduras e outras lesões são perceptíveis e palpáveis. Porém, a violência mais insidiosa, não é facilmente identificável, pois se caracteriza por ameaças, humilhação, insultos, isolamento social, vigilância constante, perseguição, chantagem emocional e manipulação. Outra forma de violência que gera acalorados debates na sua identificação é sexual, por ser possível a constatação em alguns casos, como o estupro e penetração. Porém, é movediça sua percepção nos casos de forçar alguém a realizar ou presenciar atos sexuais, impedir o uso de contraceptivos, assédio, toques indesejados e outras situações.

Em geral, os casos tratados dizem respeito a violência decorrente de um agente sobre outro, como explica Assis (2023), utilizando o conceito Krug, explica que a violência interpessoal é quando ocorre de uma pessoa contra outra, podendo ser em nível familiar e comunitário (prisões, locais de trabalho, abrigos e escolas). Porém, é preciso lembrar do autoflagelo é uma forma de violência frequente, especialmente na adolescência e na juventude, com lesões, arranhões e tentativa de suicídio.

Uma forma de violência que vem ganhando notoriedade por seu lastro de situações de sofrimento e tristeza que provoca é a Violência familiar (ou doméstica). Segundo Assis (2023) ela se caracteriza por maus-tratos e abusos que ocorrem no contexto, nas inter-relações e na comunicação da família, geralmente os seus membros, pai, mãe, irmãos, avós, padrastos.

Embora menos conhecida e pouco perceptível, Assis (2023), menciona a Violência cultural, que são naturalizadas na cultura familiar, comunitá-

ria e institucional de uma sociedade, envolvendo as formas de pensar, sentir e agir, de se comunicar, cooperar, confrontar e dirimir conflitos. Nas relações culturais sempre uma cultura tende a adotar como certos alguns comportamentos e práticas, e a rechaçar outros. A violência cultural se apresenta também sob a forma de discriminações e preconceitos.

Destacam-se como violências culturais: a de gênero, a conjugal, a racial, a contra pessoas com deficiência e contra outros grupos etários vulneráveis.

A violência institucional também é apresentada por Shiroma (2022), ela ocorre dentro das instituições, através de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas. A fragilidade de recursos materiais, físicos e humanos existentes em muitas escolas e a precária qualidade do ensino público oferecido à população são formas de violência institucional, como exemplo:

[...] o das agressões sofridas pelos estudantes nas ocupações de 2016, evidenciam que estamos frente a uma tragédia de vastas proporções. O avanço orquestrado de interesses privados do capital com o alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional vem produzindo retrocessos e retirada de direitos conquistados, assegurados, até pouco tempo, na Constituição de 1988 (Shiroma, 2017, p. 19).

Assis (2023) ainda menciona a Violência simbólica, que ocorre por símbolos e sinais de poder, de distinção, de discriminação e de dominação. Constitui o meio pelo qual as classes dominantes mantêm o poder, reproduzindo desse modo as desigualdades.

É importante reconhecer e compreender que normalmente os diferentes de violência ocorrem de forma conjunta, especialmente quando ela é interpessoal, na qual a vítima geralmente sofre diferentes tipos de violência, tendo em vista as características violentas do agressor.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

As práticas violentas nas escolas têm dominado as discussões entre professores, pais e a comunidade. Evidentemente que nem sempre com a percepção adequada. Porém, o fato de ela tornar-se uma constante nas discussões é um sinal de que é preciso atenção especial à situação, na expectativa de reversão do quadro de agressividade.

Também há relatos de docentes que sofrem com a violência nas escolas, seja por parte de alunos ou pais, desencadeando processos de adoecimento, que resultam em afastamentos significativos de trabalhadores/as da educação das suas funções pedagógicas e docentes:

Práticas agressivas de estudantes têm sido relatadas em escolas de todo o mundo e despertado o crescimento de uma linha de investigação que surge com força na última década do século XX, inicialmente denominada “segurança nas escolas” e atualmente mais reconhecida pelo termo “violência nas escolas” (Assis, 2023, p. 49).

Segundo Assis (2023), a violência familiar interfere nas escolas, fazendo simbiose com a violência no ambiente escolar, seja por práticas disciplinares inconsistentes ou excessivamente rígidas, por dificuldades de mediação de conflitos ou abandono nas tentativas de resolução das situações conflituosas.

Assis (2023), aponta a invasão das escolas para ações violentas, como assaltos à mão armada, agressões, ameaças e lesões corporais. Apesar de pouco comum no interior da escola, é uma forma de violência que tem se ampliado no Brasil. Porém, nos seus arredores ela é mais comum, e exige ação policial. O autor destaca que quando tais agressões ocorrem no interior das escolas, geralmente os professores, de alguma forma, lidam com a situação, seja enfrentando o aluno, seja contando com a ajuda dos outros estudantes e funcionários, porém sempre com efeitos danosos:

Os tiroteios em escolas, praticados por alunos ou ex-alunos, em geral têm traumatizado profundamente a comunidade escolar, famílias e vizinhança. Esses atos são eventos de extrema violência e têm causado mortes, ferimentos graves e suicídios,

envolvendo principalmente os jovens que atacam seus alvos. Diversas e complexas formas de violência estão por trás desse complexo fenômeno (Assis, 2023, p. 59).

Segundo Assis (2023), embora a violência que ocorre no seio da família, na comunidade e a decorrente das condições de vida sejam reconhecidas e se manifestem sobre a vida dos estudantes das instituições públicas e privadas, as escolas pouco têm conseguido fazer diante das dificuldades vividas pelos alunos. Talvez nem seja o papel primordial da escola, porém ela precisa oferecer respostas às situações decorrentes da violência sofrida pelos alunos, para que lhes seja permitido perseguir o objetivo principal do estar na escola, o aprendizado e a formação cidadã. Também os professores são vítimas, tendo na: “[...] tragédia docente como um de seus produtos visíveis e também uma das estratégias de manutenção desse estado de coisas, posto que os professores estão sendo instrumentalizados para difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada (Shiroma, 2017, p. 20).

Por certo a visão de mundo com foco no individualismo e na competição, induzem a práticas que favorecem o aparecimento e proliferação dos diversos tipos de violência. Como a escola é um espaço de múltiplas concepções, seja na composição do quadro docente, dos estudantes e da comunidade envolvida, é um espaço de profunda difusão e reprodução de violência, que muitas vezes não são contidas adequadamente :

A lógica do funcionamento das relações estabelecidas nos ambientes escolares se fundamenta na regressão infantil da estereotipia e da personalização. Pois os adultos dificilmente representam figuras de autoridade capazes de seduzir a atenção da criança, a ponto de entusiasma-la a se esforçar para gradativamente adquirir as características que um dia a identificariam como adulta (Zuin, 2012, p. 191/192).

É importante a visão do autor ao afirmar que a arte de desafiar, expressadas pelas crianças, corresponde à expressão do desejo e, por que não dizer, da pretensão de se igualar aos imortais. Ele trata também da banalização da violência estimulada por recursos audiovisuais cada vez mais

agressivos, que consegue movimentar o raciocínio humano. No entanto, observa que apenas a violência extrema consegue chamar atenção de crianças que convivem cotidianamente com ela, ou seja, a tendência é que em ambientes violentos a violência seja progressiva.

Diante desta situação o desafio está em compreender o processo de construção das violências, pois depende de fatores que extrapolam as relações interpessoais: “A verdade de que os problemas relativos às práticas de violência presentes nas escolas são serão resolvidas exclusivamente pelo estabelecimento de vínculos de confiança e respeito entre os alunos e professores” (Zuin, 2012, p. 199). Segundo o autor o problema da miserabilidade material e espiritual é um obstáculo, porém ele destaca a importância desse processo para reduzir os efeitos da violência e a sua própria manifestação:

Se o ódio e o afeto convivem contraditoriamente nas relações estabelecidas entre os professores e seus alunos, há várias situações em que ocorre a polarização de um destes vetores, prevalecendo ou dimensão afetivo - respeitosa, ou a hegemonia das afecções psicológicas, e até mesmo físicas, entre os agentes educacionais (Zuin, 2012, p. 199).

O autor observa, no entanto, que há uma ambivalência de sentimentos de amor e ódio, que se faz presente no transcorrer das resoluções dos conflitos edipianos, for deslocada para a relação professor-aluno, então o professor como figura de autoridade também se torna objeto do ideal de eu do aluno que, por sua vez, ao intervir cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem, se sente exortado a superá-lo. Talvez, isto já seja o resultado de um modelo educacional que prima pela competição e pelo individualismo, relegando os valores da solidariedade e da coletividade que deveriam regar as relações pedagógicas e espaços educacionais.

Neste modelo, a docência torna-se também espaço movediço, pois, ao mesmo tempo, os profissionais da educação são pressionados, por resultados massivos e produtos educacionais, nem sempre humanizadores, por outro lado depara-se com o seu próprio Eu-educador, comprometido com a educação humanizada e inclusiva:

O modelo do professor, historicamente associado ao do carasco que pune, adquire novos tons, sobretudo em virtude de suas atitudes ambíguas, principalmente a de defender, em muitas ocasiões, um discurso libertário, mas exerce prática autoritária nas relações desenvolvidas com os alunos (Zuin, 2008, p. 5).

Evidentemente que há exceções que precisam ser visualizadas e contidas, como as práticas violentas de alguns docentes, nas suas diversas formas, inclusive aquela violência não perceptível facilmente. Isso faz parte de uma compreensão de que a violência não contribui com o processo educativo em si e os resultados pretendidos a partir dele. De acordo com Zuin (2008), é ilusória a racionalização do educador que defende a violência simbólica, justificando sua necessidade pelas situações que o aluno passará fora da escola, por gerar ressentimentos, expressados em revolta, alimentando o ciclo do capitalismo contemporâneo que produz um cosmo social agressor.

Por outro lado, neste processo, como destaca Shiroma (2017), docentes estão ameaçados e pressionados, levando ao abandono da profissão, pois os salários e a carreira estão precarizados. Está evidente as diferentes formas de violência nas escolas, inclusive a externa que adentra aos “muros escolares”, como se verá adiante, porém, é imprescindível destacar as formas de violência, contra professores, que inclui as condições inadequadas de trabalho, os baixos salários e a relação com os estudantes, que utilizam palavreado impróprio e comportamento inadequado. A violência de professor contra estudante e também as falhas pedagógicas, resultam em aprendizagem deficitária. Todas estas situações fomentam a violência nas escolas.

- a. violência nas escolas a partir da percepção de docentes em sala de aula na rede pública de Santa Catarina

Foi realizada roda de conversa sobre a violência nas escolas. A intenção do grupo organizados foi de buscar alternativas de mitigar os efeitos

da violência nas escolas onde atuam. Os participantes, para preservação da sua identidade, foram denominados como colaboradores.

Desta atividade apresenta-se o depoimento do colaborador 1 (2025), o qual faz uma reflexão, envolvendo a insegurança, a violência e as respostas oferecidas ao problema. Ele explica que há algum tempo, quando estava na gestão escolar, percebeu que a violência não estava só ali de dentro, mas de fora também. Aquela época aconteceram algumas situações em que pessoas entraram na escola e promoveram violência contra alunos e professores. Diante disso o primeiro pensamento foi em proteger os alunos: “E o que que eu fiz? Enchi de grade a escola, mas hoje eu me arrependo, acho que não é esse o caminho, deveria ser diferente, como identificar o motivo, a razão e as circunstâncias envolvidas na situação”.

Por sua vez, o colaborador 2 (2025), lembra que a escola é naturalmente um espaço de tensão e de conflito, como extraiu-se da pesquisa bibliográfica. Porém, a violência é quando esse conflito ultrapassa certos limites no convívio. Portanto, a violência ultrapassa a concepção de conflito, saindo do controle emocional e racional.

Já o colaborador 3 (2025) expõe a questão do papel de espectador adotado diante da violência, comportamento comum de autoridades e comunidade escolar, que mesmo presenciando os diversos tipos de violência, não promovem a intervenção necessária. A impressão é de que não é nada, faz o famoso “deixa para lá, faz de conta que eu não vi, que não percebi”. Em geral esta postura muda somente quando o espectador passa a fazer parte do ciclo de violência, ou ser efetivamente agredido.

Da análise das falas trazidas na roda de conversa é possível identificar manifestações que retratam a violência perceptível – agressões físicas, ameaças e desrespeito – quanto a violência simbólica, de difícil identificação. Também a violência institucional foi apresentada, como a precarização do trabalho docente, à ausência de políticas de suporte e à desigualdade social e as políticas de avaliações externas que pressionam por resultados individualistas e competitivos.

É importante relacionar estas percepções empíricas com as fontes teóricas consultas, as quais aponta que essas situações resultam da aplicação de políticas neoliberais, ao promoverem cortes de investimentos, instabilidade no emprego e desvalorização profissional, precarização dos contratos de trabalho e outras. Essa política institucional incentiva a reprodução da violência nas escolas, impactando a atividade docente, com adoecimento e prejuízos na aprendizagem dos estudantes.

Também houve relato de violência física: “um estudante jogou uma cadeira em um colega, deixando-o no meio sem saber o que fazer” (Colaborador 3, 2025, s/p). Aqui depara-se com a situação do espectador, seja da comunidade escolar ou falta de estratégias institucionais para prevenir e intervir em situações de violência. Porém, a prevenção não deve ocorrer, certamente pelas armas nas escolas e por cercas ou portas com detector de metal, mas pela própria educação e mudança cultural.

Não ficou de fora, na roda de conversa, a percepção dos participantes acerca da relação da violência com as desigualdades e os desajustes sociais, as quais repercutem na escola, alguns exemplos: conflitos familiares, ausência de estrutura e a vulnerabilidade social e econômica repercutem no ambiente escolar. Portanto, mais uma vez a política econômica neoliberal, ao reduzir investimentos em educação, assistência social, direitos básicos e direitos humanos, contribui no agravamento das desigualdades, criando um cenário em que professores e alunos sofrem consequências da violência.

Constatações para de violência para além das salas de aula foram apresentados, como relato de ameaça por um pai, que disse que o esperaria na saída da escola por não concordar com a nota do filho. Também a ausência de profissionais de apoio, como psicólogos e assistentes sociais, foi apresentada, pois assim, os docentes acumulem funções pedagógicas, sociais e terapêuticas. Constata-se que a situação do cotidiano escolar está mergulhada na violação dos direitos humanos, de todos os participantes do processo educacional escolar.

No entanto, apesar das inúmeras situações desfavoráveis, na roda de conversa foi possível captar a expectativa de resistência e as possibilidades de enfrentamentos à violência, como estabelecer espaços de diálogo e de escuta, com viés solidário e propositivo, nas possibilidades de resolução de conflitos. Como aponta um participante: “Apesar de tudo, quando a gente senta pra conversar com os estudantes, muitos se abrem e falam das suas dores deles” (Colaborador 2, 2025, s/p). Portanto, mesmo com as diversidades é preciso manter o “esperançar” presente nas práticas pedagógicas e nas relações escolares, com estratégias de gestão e pedagógicas que fomentem a inclusão, o respeito mútuo, a solidariedade e a construção coletiva do grupo social.

b. a violência relacionada aos estudantes

A intenção neste item é tratar a violência que envolve o segmento da comunidade escolar, não necessariamente o que sofre a violência. Mesmo reconhecendo que a violência contra estudantes é uma que precisa ser tratada com responsabilidade, por seus prejuízos ao aspecto formativo da personalidade e também ao rendimento escolar. No entanto, é importante considerar também que o segmento escolar dos estudantes é responsável por parte da violência que ocorre, normalmente contra outros estudantes, mas que pode atingir docentes e a própria unidade escolar: “A violência dos estudantes se manifesta por meio de situações como: vandalismo, pichações nas paredes, xingamentos e agressões físicas a professores, indisciplinas no recreio e roubos no ambiente escolar” (Assis, 2023, p. 50).

O autor apresenta dados estatísticos sobre esta forma de violência, no Brasil, levantamento realizado pela Abrapia, em 2002, envolvendo estudantes da 5ª a 8ª séries de 11 escolas localizadas do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% dos estudantes admitiram ter estado diretamente envolvidos em alguma forma de violência contra colegas na escola naquele ano. Também, que os dados do IBGE coletados em 2019, com 159.245 estudantes entre 13 e 17 anos de todos os estados brasileiros, mostram maior

prevalência de *bullying* entre os alunos de escolas privadas (13,5%) do que entre as públicas (11,8%). Em pesquisa envolvendo docentes sobre as representações de violência que vivenciam na escola: “[...] violência entre alunos (88,2%); violência de aluno contra professor (35%); violência de professor contra aluno (15,9%); violência de agentes externos sobre a escola ou seus membros (8%); violência de aluno contra a escola (6%); violência de aluno contra funcionários (3,5%)” (Assis, 2023, p. 51).

O autor aponta que uma forma de avaliar o impacto da violência criminal no Brasil é a partir do número de crianças e adolescentes em idade escolar vítimas de homicídio. Levantamento feito pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2021) estima que, entre 2010 e 2020, pelo menos 103.149 crianças e adolescentes com idades de até 19 anos morreram no Brasil, vítimas de agressão. Ele destaca que deste total, cerca de 2 mil vítimas tinham menos de 4 anos. Estas são amostras que carecem de atenção especial por envolver estudantes, incapazes de enfrentar a violência e os seus efeitos.

c. a violência relacionada a docentes

Observa-se que o item aborda a violência inerente ao segmento escolar, não apenas como vítimas da violência. No entanto, a pesquisa aponta por um crescimento da violência contra docentes no Brasil, nas últimas décadas. São variadas formas que afetam a categoria. Além da violência da interação pedagógica, há os problemas com a violência institucional e do Estado, consideradas trágicas:

[...] estamos frente a uma tragédia de vastas proporções, sob inúmeras formas e, neste momento, traduzida em retiradas de direitos conquistados pelo menos desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e em avanço orquestrado por interesses privados do capital com alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional (Evangelista, 2018 p. 2).

As situações das diversas formas de violência contra docentes provocam efeitos prejudiciais à categoria, como abandono da carreira, adoecimento e depressão: “3,9% dos 151 educadores do Ensino Fundamental entrevistados em pesquisa realizada nas escolas de São Gonçalo (RJ) manifestaram ideia de acabar com a própria vida” (Assis, 2023, p. 55). O autor apresenta ainda outros dados, dos 573 professores de escolas particulares de Salvador entrevistados em investigação de Araújo et al. (2003), 3% informaram ter tido a ideia de acabar com a própria vida. Mesmo sem os dados que confirmem ou não a intencionalidade, por si, já é alarmante, demonstrando a importância do combate a todas as formas de violência.

Muitas vezes a alternativa de superação da situação, está no abandono da carreira docente, pode-se dizer uma fuga ou melhor, uma questão literal de sobrevivência enquanto ser humano, que precisa de dignidade para preservar a própria vida e sua sanidade mental e psicológica:

Os elementos que induzem o pedido de exoneração levam em conta o modo como a profissão é escolhida, as insatisfações relacionadas ao salário, ascensão profissional, ao plano de carreira, às relações com o sistema educacional, tanto com o aluno quanto com os demais membros da comunidade escolar (Wagner. Pretto, 2019, p. 7).

Segundo Shiroma (2017), está em curso no país o fenômeno da reconversão docente, que parte de um processo amplo de reconversão laboral ocorrido no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, referido como reestruturação produtiva, abertura de mercados e reforma do Estado, quando a adoção de políticas neoliberais e processos de modernização conversadora deram maior visibilidade às mudanças nas relações capitalistas de produção. Essa é uma dimensão da problemática envolvendo as violências relacionadas aos docentes.

É visível a deterioração da situação profissional docente, já apresentada no item “violência contra a escola”. Porém, Assis (2023), pondera que a condição de trabalho de muitos professores brasileiros se constitui em verdadeiro atentado contra a escola, principalmente por considerar que

o professor e o aluno, juntos, representam o mais importante pilar de sustentação dessa instituição.

Segundo (Wagner e Pretto, 2019), a crise da docência se arrasta por muito tempo e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo, pois essa crise é resultado, principalmente, das transformações que ocorrem na sociedade e que alteram o sentido e o significado do trabalho docente e, como a sociedade está em constante transformação a superação é dificultada. Assis (2023), explica que um trabalho que focalizou a desvalorização social do professor de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental de Recife (PE) ressalta que, nas entrevistas e discussões em grupo, os professores destacaram a discriminação social da docência, com nítida deterioração de sua posição social.

Um dos problemas que assola a docência no Brasil é a responsabilização exclusiva de docentes pelo fracasso escolar. Isso resulta das relações de produção capitalistas: “Um dos componentes da desqualificação docente, mencionado reiteradamente, é a alegada falta de habilidades e competências do professor para usar a tecnologia, entendida como pedra de toque da inovação, competitividade e desenvolvimento” (Shiroma, 2017, p. 23).

Segundo Wagner e Pretto (2019), as exigências da sociedade contemporânea, com rápidas transformações exige constantes mudanças e adaptações, isso provoca em muitos/as professores/as a insatisfação de não conseguirem dar conta dessas exigências, como a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio dos pais, o sentimento de inutilidade em relação ao trabalho realizado, por não alcançarem os índices desejáveis:

Os resultados obtidos pelo sistema de avaliação têm repercussões em vários níveis: sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e sobre o controle docente. Usando os jargões da avaliação punitiva, o professor “foi e é posto à prova” como quem “fica de recuperação” em função de sua suposta inaptidão para ensinar; como se tivesse cometido erros, “vai de castigo” para refletir sobre a sua prática, “pensar no que fez” ou deveria fazer (Shiroma, 2017, p. 25).

Esses sentimentos causam desânimo, esgotamento e consequentemente, podem vir a levar ao abandono da carreira docente: “[...] no contexto contemporâneo não significa apenas uma renúncia ou desistência do professor, mas um desfecho, o fim de um ciclo de um processo de fadiga, insatisfação, descuido, desprezo, incompreensão, enfim, um mal-estar (Wagner. Pretto, 2019, p. 4).

Observando as condições de trabalho docente, constata-se a precarização decorrente dos baixos salários, das condições inadequadas dos ambientes de trabalho e da desvalorização social da profissão: “Somando-se ao fator salarial, engloba-se o plano de carreira, muitas vezes defasado e sem perspectivas de crescimento” (Wagner. Pretto, 2019, p. 11). Essas condições afetam diretamente a valorização profissional dos docentes, mas, uma escola pública de qualidade, depende da inclusão da melhoria da carreira docente e das condições de trabalho:

A implementação de uma política de valorização da educação e do magistério é urgente e deve voltar-se para a formação dos professores, a partir de soluções para os problemas estruturais da educação, como é o caso de melhores condições de trabalho e salários dignos (Assis, 2023, p. 74).

O autor destaca a necessidade de se fazer falar de um aspecto psicológico importante relacionado à desvalorização do magistério, que é a sua contribuição para a construção, nos professores, de sentimentos de desânimo, de desvalorização de si e da sua profissão. Isso constitui um triste cenário, com professoras/es apresentando baixa autoestima, desvalorizando, a profissão que haviam abraçado. Portanto está instalado um frequente e acentuado desânimo dos professores no exercício do magistério, que tende a agravar-se pela falta de esperança em mudanças significativas no panorama educacional. Estes são alguns exemplos da violência institucional patrocinada por governos descomprometidos com a efetiva melhoria na educação brasileira:

A reconversão abrangia mudanças nas funções docentes; na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionaliza-

ção do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo (Shiroma, 2017, p. 23).

De acordo com Wagner e Petto (2019), a carreira docente apresenta muitas fases, em vários momentos que ele mesmo se coloca em xeque com sua profissão, sendo que diversos fatores desencadeiam isso. O professor, no momento atual, está mergulhado em uma sociedade complexa, sendo, assim, cada vez mais exigido em seu trabalho docente, gerando por consequência dificuldades de adaptação e de acompanhar a mobilidade social.

Por fim, Shiroma (2017), aponta que a reconversão docente foi impulsionada por discursos e práticas que, na virada do milênio, tentaram denegrir a imagem do professor supondo-se seu despreparo e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI. Foi necessário apresentá-lo como incompetente, desqualificado e torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência e dos que ele forma.

A VIOLÊNCIA ESCOLAR “RETRATADA” NO COTIDIANO

Nesta seção apresenta-se um rol de notícias envolvendo as diferentes formas de violência escolar, no intuito de demonstrar a abrangência nacional e amplitude de situações diferenciadas de formas que se efetiva. Evidentemente que se trata apenas de uma amostra, com alguns casos de maior apelo midiático, sabendo que a realidade é mais ampla e complexa. Porém, é preciso partir de um cenário palpável para sensibilizar pesquisadores e autoridades a respeito dos prejuízos que a situação impõe ao aprendizado, às condições de trabalho docente e ao adequado relacionamento interpessoal nas escolas.

Serão apresentados resumos das notícias, no intuito de demonstrar os espaços e ambientes onde se materializa a violência, tendo como enun-

ciado o título da reportagem. Estudante esfaqueia professora dentro de sala de aula no RS: “Uma adolescente de 14 anos atacou uma professora com uma faca na manhã de quinta-feira (21), dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Rodrigues de Souza, no município de Caseiros, localizado no norte do Rio Grande do Sul” (Souza, 2025, s/p.).

A violência institucional também está presente na mídia, seja por ação direta, por políticas ou por intermédio de gestores, porém, sem mencionar que é uma violência. Estado é condenado por assédio moral de diretor de escola contra professora:

A 3ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça de São Paulo manteve, em parte, a decisão da 4ª vara civil de Itapeitinga (SP) que condenou o estado de São Paulo a indenizar uma professora que foi vítima de assédio moral por parte do diretor de uma escola pública. A reparação por danos morais foi redimensionada para R\$ 15 mil (Silva, 2025, s/p).

As condições de trabalho impactam na garantia do sucesso escolar, da dignidade docente e na garantia dos direitos humanos. Dedicção exclusiva de professores faz a diferença na aprendizagem, pesquisa mostra que estudantes apresentam melhores resultados acadêmicos quando estudam em escolas em que a maioria dos docentes têm contrato de tempo integral: “Um estudo revelou que, em escolas brasileiras onde mais de 80% dos professores atuam em tempo integral, os estudantes apresentam, em média, desempenho 10 pontos superior em matemática (Lavocat, 2025, s/p).

O abandono da carreira docente, já mencionado pode ser constatada também nos noticiários, como o mostra o relatório sobre déficit de professores para a educação básica até 2030. A escassez de profissionais é preocupação mundial é preocupação mundial, no Brasil o número de jovens até 24 anos na docência caiu 42%:

A menos que sejam tomadas medidas urgentes, apenas 4 em cada 10 países terão professores suficientes para garantir a educação primária universal até 2030, diminuindo para menos de 1 em cada 5 países para a educação secundária”, aponta o documento (Braz, 2025, s/p).

O desinteresse, em parte é provocado pelos baixos salários, por planos de carreira rebaixados e pela violência institucional, que impõe a docentes cargas de trabalho incompatíveis com o exercício da profissão. Além disso os processos avaliativos padronizados descaracterizam a docência nos seus aspectos humanitários. Impõe-se à educação regras mercadológicas, como por exemplo, os professores passam a ser avaliados por alunos e podem ser demitidos no Brasil:

Desde 26 de maio de 2025, professores da **rede estadual paulista**, efetivos e não efetivos, das escolas de tempo parcial passarão a ser avaliados por estudantes e membros da gestão escolar. A medida amplia um processo que já acontece nas unidades de ensino integral e agora será estendido a todas as escolas da rede. [...] (Silva, 2025, s/p). (Grifos no original)

Os resultados da imposição do projeto neoliberal na educação provocam o abandono da profissão e o adoecimento. A máquina de moer professores: sob pressão, 1/4 dos docentes da rede pública do Paraná se afastou por problemas de saúde mental:

Já se passaram mais de quatro meses desde que o professor Vinicius Prado Alves, 39, deixou a sala de aula. O afastamento, motivado por crises de ansiedade e pânico, interrompeu uma trajetória de 16 anos dedicados ao Ensino Fundamental e Médio na rede estadual do Paraná. “Não é só exaustão. É uma estrutura que adocece”, afirma (Bazilio, 2025, s/p).

As pressões, cobranças, vigilância pedagógica e política provocam problemas aos docentes. Isso ocorre das diversas formas, dos alunos ao Estado, como ocorreu em município catarinense. Justiça proíbe câmeras nas salas de aula, TJSC derruba lei de município do Oeste que obrigava monitoramento total nas escolas públicas: “O Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC) declarou inconstitucional uma lei municipal do Oeste do Estado que obrigava a instalação de câmeras de vigilância em todas as áreas das escolas públicas, inclusive nas salas de aula e de professores” (Justiça, 2025, s/p).

Além dos problemas inerentes ao trabalho docente, a profissão é execrada socialmente, com a colaboração dos meios de comunicação.

Professor desprestigiado, salários indignos e a imprensa que erra o foco da crítica: Não é por acaso que o Brasil é um dos países em que mais se adocece na profissão docente: “[...] professores desvalorizados em um país que finge não ver. A chamada do editorial publicado por O Globo em 24 de junho diz muito: ‘Brasil decepçiona com avanço lento do ensino’. [...] O problema é que o editorial identifica os sintomas, mas evita a causa estruturante” (Costa, 2025, s/p).

A escola está órfã em sua missão de educação, alfabetizar e preparar para o exercício da cidadania. As famílias que deveriam ser um dos pilares no processo, nem sempre colaboram da forma adequada. Atenção! Professor é agredido dentro da escola por pai conservador condenado por violência: “Em plena luz do dia e na frente dos estudantes e familiares esse homem bateu no professor e ameaçou voltar com uma arma para matá-lo” (Morais, 2025, s/p).

A violência também é praticada por estudantes. Alunos agredem e filmam colega em sala de aula e escolar particular é condenada em SC: Caso resultou em indenização de R\$ 20 mil por danos morais: “Caso aconteceu durante o intervalo entre as aulas. Uma escola particular de Lages, na Serra catarinense, foi condenada ao pagamento de R\$ 20 mil por danos morais a um aluno de 12 anos que sofreu agressões físicas e psicológicas dentro da sala de aula” (Redação, 2025, s/p).

Ainda acerca da violência praticada por estudantes, outro exemplo. Colégio da Zona Sul do Rio afasta alunos que cobravam ‘pedágio’ para uso do banheiro: “Quatro alunos do Colégio PH de Botafogo foram afastados após denúncias de intimidação e constrangimento de colegas mais novos. De acordo com o Jornal O Globo, os estudantes que não pagavam tinham as roupas arrancadas” (Colégio, 2025, s/p).

Estas são amostras de atitudes e situações de violência que permeiam o espaço escolar. A intenção é demonstrar as diferentes formas de manifestações violentas e como elas abalam os envolvidos. Notadamente estas situações caracterizam a violação de direitos humanos, por exposição a

situações constrangedoras ou humilhações, além de afetar a estabilidade emocional ou mesmo o sofrimento físico.

A expectativa é que seja um alerta para que seja possível minimizar os efeitos das diversas formas de violência, buscando alternativas de prevenção, como diálogos, rodas de conversa e atividades integrativas que possibilitem a melhoria das relações interpessoais na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explosão de violência nas suas mais variadas formas é um desafio que se apresenta no momento atual, seja a governos, autoridades, instituições ou pessoas. Os ciclos de violência parecem opor-se aos processos de humanização, corroendo as relações sociais e interpessoais. Por conseguinte, estas situações afetam a garantia dos direitos humanos, pois em decorrência de cada ato violento, ocorre uma violação dos direitos humanos das vítimas.

A presente pesquisa demonstra a complexidade das manifestações de violência nas escolas e dos efeitos danosos que provoca, seja em docentes que sofrem com os efeitos, apresentando adoecimento, afastamentos, abandono da profissão e até tentativa de suicídio, portanto uma séria gravidade da situação.

Estudantes também sofrem com as diferentes formas de violência, seja ela física, psicológica ou simbólica. Os principais efeitos são a dificuldade de aprendizagem, o medo e perda da vontade de frequentar a escola.

Observando as publicações midiáticas que abordam o tema da violência nas escolas brasileiras, percebe-se um sensacionalismo do tema, visando chamar a atenção do público, porém sem o aprofundamento que o tema merece ao ser publicado. Desta forma, pode a vítima ser ainda mais atingida em sua intimidade, ampliando os problemas decorrentes da violência.

Diante do quadro é importante o combate a todos os tipos de violência, encontrando mecanismos de prevenção que possam sensibilizar os agressores, buscando humanizar as relações e criar hábitos de civilidade, capazes de provocarem mudanças culturais em relação às práticas violentas, especialmente nas escolas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., NJAINE, K. (Orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores [online]. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023.

BASILIO, Ana Luiza. A máquina de moer professores: sob pressão, um quarto dos docentes da rede pública do Paraná se afastou por problemas de saúde mental. **Carta Capital**. 28/06/2025. Disponível em: <[A máquina de moer professores – CartaCapital](#)>. Acesso em 30/06/2025.

BRAZ, Gabriella. Relatório mostra déficit de professores para a educação básica até 2030. Estudante Educação Básica. Postado em 23/07/2025. Disponível em: <[Relatório mostra deficit de professores para a educação básica até 2030](#)>. Acesso em 24/07/2025.

Colaborador 1. **Roda de Conversa Sobre Violência** meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h. **nas Escolas**, sala remota:

Colaborador 2. **Roda de Conversa Sobre Violência nas Escolas**, sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h.

Colaborador 3. **Roda de Conversa Sobre Violência** meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30/05/2025 – 19h as 21h. **nas Escolas**, sala remota:

COLÉGIO da Zona Sul do Rio afasta alunos que cobravam ‘pedágio’ para uso do banheiro. **G1-Rio**. 28/05/2025. Disponível em: <[Colégio do Rio afasta alunos que cobravam ‘pedágio’ de mais novos](#)>. Acesso em 31/05/2025.

COSTA, Valter Mattos da. Professor desprestigiado, salários indignos e a imprensa que erra o foco da crítica: não é por acaso que o Brasil é um dos países em que mais se adocece na profissão docente. **ICL-Notícias**. 30/06/2025. Dispo-

nível em: <Professor desprestigiado, salários indignos e a imprensa que erra o foco da crítica - ICL Notícias>. Acesso em: 26/07/2025.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. **XI Seminário Internacional de La Red Estrado**: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, 16/11/2018. Universidad Pedagógica Nacional. Disponível em: <68.pdf>. Acesso em: 05/04/2025.

JUSTIÇA proíbe câmeras dentro de salas de aula em SC: TJSC derruba lei de município do Oeste que obrigava monitoramento total nas escolas públicas. **ClicRDC**, 2025. Disponível em: <Justiça proíbe câmeras dentro de salas de aula em SC - ClicRDC>. Acesso em 15/07/2025.

LAVOCAT, Maria Eduarda. Dedicção exclusiva de professores faz a diferença na aprendizagem. **Estudante Trabalho & Formação**. Postado em 27/07/2025. Disponível em: <Dedicção exclusiva de professores faz a diferença na aprendizagem>. Acesso em 28/07/2025.

MORAIS, Pedro. **Atenção! Professor é agredido dentro da escola por pai conservador da extrema direita condenado por violência!** 30/06/2025. Disponível em: < <https://www.instagram.com/reel/DLVrF40uvdi?igsh=aHk1czd3a3Z-0cXB4>>. Acesso em 30/06/2025.

REDAÇÃO Lages. Alunos agredem e filmam colega em sala de aula e escola particular é condenada em SC: Caso resultou em indenização de R\$ 20 mil por danos morais. **NSC-Notícias**. 30/05/2025. Disponível em: <Alunos agredem e filmam colega em sala de aula e escola particular é condenada em SC - NSC Total>. Acesso em: 31/05/2025.

RESUMEAI. Violência: o que é segundo a OMS, tipos, impactos e como prevenir. **ResumeAi Concursos**, 19 de julho de 2025. Disponível em: <Violência: O que é segundo a OMS, Tipos, Impactos e Como Prevenir | ResumeAi Concursos>. Acesso em 26/10/2025.

SHIROMA, Eneida Oto. Et. al. *In* EVANGELISTA, Olinda. SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017. 280 p.

SILVA, Alan. Professores passam a ser avaliados por alunos e podem ser demitidos no Brasil. **MIX – Conteúdos digitais**. 27/06/2025. Disponível em: <Professores

passam a ser avaliados por alunos e podem ser demitidos no Brasil>. Acesso em 05/07/2025.

SILVA, Mateus Alves. Estado é condenado por assédio moral de diretor de escola contra professora. **Consultor Jurídico 2025**. Acórdão Apelação 1010580-41.2023.8.26.0269, 6 de agosto de 2025, 20h39. Disponível em: <Estado é condenado por assédio moral de diretor contra professora>. Acesso em 07/08/2025.

SOUZA, José. Estudante de 14 anos esfaqueia professora dentro de sala de aula no RS. **TAGS Cidades - Porto Alegre 24 Horas - Notícias**, 23 de agosto de 2025. Disponível em: <Estudante de 14 anos esfaqueia professora dentro de sala de aula no RS>. Acesso em 23/08/2025.

WAGNER, Lilian. PRETTO, Janaína Pereira. Profissão docente: Um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, 2019, vol. 8, núm. 6, ISSN: 2525-3409 / 2525-3409. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662197003>>. Acesso em 25/09/2025.

ZUIN, Antônio A. S.. **Adoro odiar meu professor**: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Violência e tabu entre professores e alunos** : a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.015

ENTRAVES ENCONTRADOS NA PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl¹

RESUMO

O processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, apesar de ser um direito de cidadania e está expresso na Constituição Federal de 1988, ainda representa um desafio a ser superado na atual conjuntura, pois somente a legislação não tem sido suficiente para garantir que este público participe ativamente e com todas as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo. A entrada em Instituições de Ensino Superior (IES) de alunos, público alvo da Educação Especial, entre eles alunos com deficiência, provocou um movimento no sentido de oportunizar um ensino igualitário e democrático. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo geral compreender o processo de inclusão e permanência de pessoas com deficiências na Educação Superior, evidenciados em artigos científicos de periódicos especializados, vinculados a universidades públicas e por objetivos específicos (i) identificar Políticas Públicas através da literatura especializada, que subsidiam a Educação Especial; (ii) evidenciar as condições de acesso e permanência oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir da análise acerca das publicações de artigos científicos de revistas especializadas, na área de Educação/Humanidades - no período de 2016 a 2020, de extratos elevados no *Qualis*, vinculadas a universidades públicas das cinco

1 Mestre EM Humanidade, Cultura e Artes pela UNIGRANRIO, Professora do Curso de Graduação de Pedagogia da Universidade Iguaçu - UNIG - RJ, paulamantilla72@hotmail.com;

regiões do país; e (iii) mapear a existências de procedimentos pedagógicos que subsidiam o desenvolvimento e profissionalização dos graduandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Os instrumentos de análise da pesquisa correspondem aos seguintes critérios estabelecidos: (i) artigos publicados, no período de 2016 a 2020; (ii) busca aleatória de 5 (cinco) periódicos especializados da área de Educação/Humanidades, com representação de veiculação nas cinco Regiões do país; (iii) vínculos com universidades públicas; e (iv) extrato *Qualis* Capes elevado. Os resultados obtidos se deram a partir da análise de 25 artigos selecionados, divididos em dois blocos: acessibilidade e Permanência, posteriormente analisados. Após a análise pudemos concluir que existe uma preocupação em relação às melhorias da acessibilidade e permanência dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, mas que as práticas descritas nesses estudos precisam ser mais intensificadas no cotidiano das universidades.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Superior; Deficiência; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

No contexto universitário, também é necessário visualizar e compreender os processos de exclusão de grupos em situação de vulnerabilidade, com atenção especial para as pessoas com deficiência (ROSSETO, 2008) uma vez que, segundo os autores, o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, apesar de ser um direito de cidadania e estar expresso na Constituição Federal de 1988, ainda representa um desafio a ser superado na atual conjuntura, pois somente a legislação não tem sido suficiente para garantir que este público participe ativamente e com todas as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo.

No tocante a essa complexidade, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: As políticas públicas existentes são suficientes para o acesso e permanência do aluno, público alvo da Educação Especial na universidade com vistas à formação profissional? Tal indagação se fez presente na organização estabelecida para realização desta dissertação ao definir como Objetivo Geral: Compreender o processo de inclusão e permanência de pessoas com deficiências na Educação Superior, evidenciados em artigos científicos de periódicos especializados, vinculados a universidades públicas. Tendo por Objetivos Específicos: (i) identificar Políticas Públicas através da literatura especializada, que subsidiam a Educação Especial; (ii) evidenciar as condições de acesso e permanência oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir da análise acerca das publicações de artigos científicos de revistas especializadas, na área de Educação/Humanidades - no período de 2016 a 2020, de extratos elevados no *Qualis*, vinculadas a universidades públicas das cinco regiões do país; e (iii) mapear a existências de procedimentos pedagógicos que subsidiam o desenvolvimento e profissionalização dos graduandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

Desta forma, é mister conhecer a vivência educacional daqueles que estão no cotidiano das universidades e dar luz às percepções diante dessa

formação acadêmico-profissional e, foi com as vozes dos autores dos artigos encontrados em periódicos especializados, que acreditei ser possível traçar uma aproximação do caminho percorrido pelos estudantes a partir das discussões sobre políticas públicas nacionais de acesso e permanência na Educação Superior.

O desejo de mudar a ordem do mundo mobilizou grupos e coletividades a resistirem e enfrentarem tais processos de sujeição em que silencia, inviabiliza, rejeita e discrimina o indivíduo. Assim, percebe-se a relevância de fortalecerem e valorizarem suas identidades, por meio das vozes de homens e de mulheres em contextos sociais e institucionais em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária (MIRANDA, 2014).

É relevante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), referem-se quanto ao acesso à educação inclusiva e a tomada de medidas e apoio específicos para garantir as condições de acessibilidade, que visem à participação dos estudantes com deficiência em ambientes que potencialize o desenvolvimento acadêmico e social, o que reflete na seguridade da “igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação” previstas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2000)

Nesse cenário, a inclusão de estudantes com deficiências representa uma importante iniciativa da universidade em assumir uma missão institucional em resposta às demandas. A chegada ao ensino superior leva o estudante a enfrentar uma realidade educacional nova (COULON, 2008).

A pessoa com deficiência necessita de atendimento especial, de acordo com a sua necessidade específica, na escola ou no dia a dia. Áreas temáticas como autismo, deficiência visual, auditiva, bem como sobre a paralisia cerebral, têm estudos acerca do diagnóstico, das causas e dos atendimentos visando minimizar os efeitos e realizar as adaptações possíveis para proporcionar qualidade de vida e a participação cidadã a todos. Observar

a singularidade dos alunos é fundamental para a sua adaptação e desenvolvimento dentro da escola. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5).

Mattei e Haiduke (2010), sinalizam a carência para a necessidade de aprofundamento de pesquisas acerca das Políticas de Inclusão para o Ensino Superior, um campo que ainda se considera “minado” por apresentar interpretações e traduções dessas políticas de forma específica e em alguns pontos divergentes.

Na década de 90, o Ministério da Educação e Cultura - MEC organizou o primeiro documento – Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996 – direcionado às pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior (BRASIL, 1996a). Este orientava os reitores de instituições a se adequarem ao processo de acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse nível de ensino e apontava procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos, como na oferta de materiais adaptados. O documento salienta a necessidade de profissionais preparados, bem como para as adaptações físicas e flexibilidade pedagógica, garantindo acesso, permanência e sucesso do aluno neste nível de ensino (SANTOSA e HOSTINA, 2015).

O documento ainda faz referência a vários mecanismos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, auditiva e física. No entanto, observa-se que ele não aponta os demais públicos alvo da educação especial. Além disso, constata-se a preocupação com a acessibilidade no momento de provas e vestibulares, evidenciando uma ênfase na garantia de condições para o acesso. Significa dizer que, neste momento histórico, a política concebia a pessoa com deficiência como candidato e não como acadêmico em formação. Esta apontava de modo subjetivo no final do texto a recomendação de ações que possibilitem flexibilização de serviços, infraestrutura e capacitação de recursos humanos a fim de possibilitar a permanência, com sucesso em certos cursos (SANTOSA e HOSTINA, 2015).

Posteriormente, foi sancionada a lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b). Todavia não revelou claramente aspectos acerca da inclusão no ensino superior, percorrendo de forma direcionada à obrigatoriedade dos sistemas de ensino, sem discutir e descrever o lugar da pessoa com necessidades especiais nesses contextos. Em 1999 foi publicado o Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999, 11 p.1). Esses dois documentos, apesar de contribuírem para a inclusão, deixam lacunas para diversas interpretações.

No ano de 2000 foi criada a Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Para atingir os seus objetivos, está previsto, nesta Lei, a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transportes e de comunicação (PIMENTA, 2017).

Torna-se, ainda, obrigatória a adaptação de todos os espaços existentes de uso público, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos, incluindo-se aí, as escolas, garantindo o acesso irrestrito, das pessoas com deficiências, nestas instituições (PIMENTA, 2017).

Para sustentar essa compreensão, é importante referir-se ao conhecimento das políticas públicas que legitimaram a educação dos alunos com deficiência em programas educacionais especiais que permitiam que esses alunos almejam o ensino superior. Sendo assim, podemos verificar que as mudanças nas políticas públicas brasileiras relacionadas à educação de pessoas com deficiência podem ser consideradas a partir da lei nº 9.394 / 1996 (1996c), que normatiza as Diretrizes e bases da Educação Nacional, na qual um dos capítulos é dedicado à Educação Especial. Explicita-se que o atendimento educacional deve atender às necessi-

dades específicas do aluno em todos os níveis de ensino, tendo o apoio especializado quando necessário. Para isso, mudanças na estrutura e na organização da escola são fundamentais, como a flexibilidade nos currículos, metodologias e recursos de ensino, especialização do professor para o atendimento especializado, terminalidade específica, educação especial para o trabalho e acesso aos benefícios dos programas sociais suplementares - Lei n. 9.394, 1996 (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

As mudanças elencadas nessa lei estabeleceram as normativas do atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica, sendo enviado aos reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) o Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996 com os esclarecimentos referentes ao atendimento desses estudantes nesse nível de ensino. Com a inclusão, a necessidade de acessibilidade passou a ser cada vez mais requerida nas IES. As primeiras modificações referentes à acessibilidade foram feitas no processo classificatório de ingresso no Ensino Superior, sendo sugeridas alterações tanto na elaboração do edital, no momento das provas, quanto na correção delas. Sendo assim, são exigidas da comissão do vestibular mudanças no que se refere aos critérios de avaliação, organização de salas e recursos adaptados necessários para que o candidato possa realizar a prova, como, também, considerar as especificidades inerentes a cada deficiência no momento da correção (BRASIL, 1996d).

Com o acesso ao Ensino Superior garantido no país, por meio do processo seletivo adaptado às singularidades dos candidatos, novas necessidades vão se apresentando no contexto acadêmico, principalmente, no que concerne às condições de permanência desses alunos nesse nível de ensino. Diante dessa realidade, foi baixada a Portaria nº 1.679/1999 (1999), a qual “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. Nesta portaria, são estabelecidas as condições tanto em relação ao espaço físico: adaptações de edificações, mobiliários, equipamentos urbanos e espaços e aos recursos materiais adaptados a cada deficiência: máquina Braille, eliminação de barreiras arquitetônicas, softwares específicos, entre outros, quanto aos

recursos humanos: intérprete de língua de sinais/língua portuguesa (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018). Assim,

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram espectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos- administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (GUERREIRO, ALMEIDA, & SILVA FILHO, 2014, p. 32).

De acordo com o Decreto nº 5.296 / 2004 (Decreto nº 5.296 / 2004, 2004) e nº 5.626 / 2005 (Dec. nº 5.626 / 2005, 2005), o programa INCLUE 04/2008 tem como objetivo introduzir medidas institucionais. Para integrar pessoas com deficiência à vida acadêmica e eliminar as barreiras educacionais, comportamentais, arquitetônicas e de comunicação que podem existir. Acrescenta-se ainda a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008 (Brasil, 2008), que propõe a transversalidade da educação especial também no ensino superior (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

A entrada em Instituições de Ensino Superior (IES) de alunos, público alvo da Educação Especial, entre eles alunos com deficiência, provocou um movimento no sentido de oportunizar um ensino igualitário e democrático. A Portaria n.º 3.284 (BRASIL, 2003) é um instrumento legal de exigibilidade que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência e apresenta os critérios adotados aos processos de autorização e de reconhecimento dos cursos, bem como credenciamento das IES. Tal medida teve incidência direta na ampliação do número de matrículas desse alunado no Ensino Superior, entre os anos de 2000 e 2010, onde pode-se observar um crescimento de 933,6% (BRASIL, 2012).

O desafio que a universidade brasileira enfrenta hoje vai ao encontro de articular a democratização do acesso ao nível de educação que requer

garantia de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências sensorial, físico, intelectual, comportamental e motor, de alguma forma a maneira de ensinar e aprender (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Mas como equilibrar a tensão existente entre atender os princípios da inclusão, garantindo acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, e garantir a condição desse alunado para acompanhar tal nível de ensino? Diferentemente da educação básica, que tem como objetivo assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, conforme indica o art. 43 da LDB (Lei no 9.394, 1996), uma das finalidades da educação superior é formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Tal especificidade precisa ser considerada na implementação da inclusão, pois demanda transformações complexas na estrutura e no funcionamento da universidade e consequentemente na forma de pensar e de agir dos seus professores. De um modelo de ensino superior que, historicamente, formava futuros profissionais com base na seleção e na competitividade, agora, com a inclusão, propõe-se o acolhimento de todos os alunos, atendendo às suas especificidades para aprender, garantindo-lhes a acessibilidade necessária. Como essa transformação vem se configurando (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018)?

O lançamento do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – “INCLUIR” em 2005 e que se encontra vigente até o momento, foi de suma importância, pois propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, fomentando a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2014).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), por meio dos dados divulgados no resumo técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), mostrou que o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação aumentou de 20.530 no

ano de 2009 para 48.520 matriculados, no ano de 2019. Em relação ao percentual de alunos matriculados nos cursos de graduação, houve um aumento de 0,34%, no ano de 2009, para 0,56% no ano de 2019.

As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas na construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também na existência de recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos, entre outros), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional (MOREIRA, BOLSANELLO E SEGER, 2011).

Portanto, há que se proporcionar uma mudança no desenvolvimento de uma instituição no seu fazer tradicional tanto no ensino, na pesquisa e na extensão quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa (MOREIRA, BOLSANELLO E SEGER, 2011).

Esse é um momento histórico-social desafiador, pois tornar o ensino superior igualmente acessível a todos os que desejam cursá-lo é uma tarefa complexa. Exige o delineamento de atitudes pautadas na eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a plena participação dessa população nas diferentes esferas sociais (MOREIRA, BOLSANELLO E SEGER, 2011).

Um dos papéis das instituições de ensino superior é incentivar a geração de conhecimento por meio de pesquisas e também conscientizar a população acadêmica sobre a importância da valorização do ser humano, inclusive daqueles com deficiência, facilitando o ingresso dessas pessoas no mercado de trabalho, contribuindo, assim, para que elas ocupem seu lugar na sociedade.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A abordagem de pesquisa adotada é de natureza qualitativa (CRESWELL, 2006). A investigação inicialmente se deu por meio de revisão da literatura, a partir da seguinte indagação: As políticas públicas existentes

são suficientes para o acesso e permanência do aluno, público alvo da Educação Especial na universidade com vistas à formação profissional? Acreditando que muitas respostas viriam do cenário existente, foi necessário ampliar o olhar para um horizonte até então desconhecido.

No intuito de investigar os critérios básicos para o acesso e permanência de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na Educação Superior, o estudo pautou-se no seguinte Objetivo Geral estabelecido: Compreender o processo de inclusão e permanência de pessoas com deficiências na Educação Superior, evidenciados em artigos científicos de periódicos especializados, vinculados a universidades públicas. Tendo por Objetivos Específicos: (i) identificar Políticas Públicas através da literatura especializada, que subsidiam a Educação Especial; (ii) evidenciar as condições de acesso e permanência oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir da análise acerca das publicações de artigos científicos de revistas especializadas, na área de Educação/Humanidades - no período de 2016 a 2020, de extratos elevados no *Qualis*, vinculadas a universidades públicas das cinco regiões do país; e (iii) mapear a existências de procedimentos pedagógicos que subsidiam o desenvolvimento e profissionalização dos graduandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

Os instrumentos de análise da pesquisa correspondem aos seguintes critérios estabelecidos: (i) artigos publicados, no período de 2016 a 2020; (ii) busca aleatória de 5 (cinco) periódicos especializados da área de Educação/Humanidades, - representando as Regiões do país; (iii) vínculos com universidades públicas; e (iv) extrato *Qualis* Capes elevado. Para acesso aos artigos, foi utilizado como filtro para identificação as publicações que continham as palavras -chave: Inclusão; Educação Superior; Deficiência; Educação Especial.

A escolha do vínculo do periódico com universidades públicas, se deu pois essas são as maiores mantenedoras de periódicos com Qualis/Capes elevados, devido ao grande quantitativo de Programas de Pós Graduação Stricto Sensu que se apresentam nessas universidades e possuem representações em todas as regiões do país.

Correspondendo à Região Sudeste, identifiquei a Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE, ligada a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, ISSN 1980-5470, *Qualis* A2. Com relação à Região Sul, a Revista Educação Especial, *Qualis/CAPES* A2, ISSN 1984-686X, teve sua criação em 1987, com o nome de “Cadernos de Educação Especial”. Na Região Nordeste, a Revista Educação em Questão – ISSN 1981-1802, editada desde 1987, seu *Qualis/Capes* na área de Educação é A2. A Região Norte abriga a Revista Educação e Humanidades – ISSN- 2675-410X, *Qualis/Capes* B2, que pertence à Universidade Federal do Amazonas. Com relação à Região Centro-Oeste, o periódico é o Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, ISSN 2358-1840, *Qualis/Capes* B2.

2.2 PRÉ-ANÁLISE

A primeira etapa da AC constituiu-se na pré-análise que Bardin (2011, p.95) define como “a fase de organização propriamente dita”. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”. Nela está compreendida a “leitura flutuante, constituição do *corpus*, formulação e reformulação de hipóteses ou pressuposto” (CAVALCANTE *et al*, 2014, p.16). Para que o *córpus* fosse constituído, foi necessário analisar o tema dos trabalhos que foram pesquisados.

Os dados iniciais foram baseados nos resumos dos artigos pesquisados e são apresentados no quadro 2, intitulado “Dados iniciais: Artigos sobre Inclusão no Ensino Superior”.

O alcance do que é vinculado nesses periódicos, podem ser provenientes de regiões diferentes, uma vez que as revistas veiculam conteúdos produzidos em âmbito nacional.

A pré-análise do material foi feita através da leitura dos resumos, onde foram encontrados 25 artigos no total.

Na segunda etapa da AC, a exploração do material, após a leitura dos resumos dos artigos, foi criada categorias para a realização da análise. As 2 categorias foram divididas em: Acessibilidade (AC) e Permanência (PER).

Após a separação em categorias, foi feita a análise e interpretação dos dados através do objetivo, da metodologia e dos resultados de cada artigo.

Desse modo, quanto à publicação dos artigos distribuídos pelas cinco regiões do país, percebe-se que a predominância ocorreu na região Sul, com 11 trabalhos, seguida pelas regiões Sudeste, com 3, Centro-oeste, com 2 artigos, por fim, Nordeste e Norte, com 1 artigo cada.

Os autores Sidone, Haddad e Mena-chalco (2016, p. 22) afirmam que no cenário brasileiro de pesquisas científicas, “manifesta-se a acentuada heterogeneidade espacial da produção científica, com enorme concentração nas regiões Sudeste (SE) e Sul (S)”.

Embora tenha se encontrado um quantitativo maior de artigos publicados nos periódicos da região Sul e Sudeste, os artigos publicados nessas regiões são oriundos, também, de outras regiões.

3 RESULTADOS

3.1 ESTRUTURA E DELINEAMENTO DA ANÁLISE

Com base na metodologia descrita no capítulo anterior – fundamentada na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011) – foram examinados 25 artigos científicos publicados entre 2016 e 2020 em periódicos especializados da área de Educação e Humanidades, vinculados a universidades públicas distribuídas nas cinco regiões brasileiras e classificados com extratos elevados no Qualis Capes. O corpus foi organizado em duas grandes categorias analíticas, correspondentes aos eixos mais recorrentes na literatura: (1) Acessibilidade, envolvendo as condições físicas, tecnológicas

e legais de ingresso ao ensino superior; e (2) Permanência, contemplando aspectos pedagógicos, institucionais e de apoio psicossocial relacionados à continuidade da trajetória acadêmica.

3.2 RESULTADOS REFERENTES À CATEGORIA ACESSIBILIDADE.

A análise do primeiro bloco — Acessibilidade — revelou que a maioria das universidades investigadas mantém núcleos de acessibilidade ou estruturas equivalentes (NAPNEs, NEIs, ou setores de apoio educacional), criados em conformidade com a Portaria MEC nº 3.284/2003 e fortalecidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Entretanto, a implementação apresenta heterogeneidade regional, tanto em recursos financeiros quanto em amplitude de cobertura.

3.3 RESULTADOS REFERENTES À CATEGORIA PERMANÊNCIA.

A segunda categoria — Permanência — revela que o ingresso formal de estudantes com deficiência não garante, necessariamente, permanência com equidade. As IES apresentam ações dispersas, muitas vezes dependentes da iniciativa individual de docentes ou servidores. A formação inicial e continuada de professores permanece fragmentada, e apenas 38% dos estudos relatam a existência de programas institucionalizados de acompanhamento permanente.

3.4 INTERPRETAÇÃO GERAL DOS RESULTADOS.

Ao cruzar as duas categorias analíticas, verifica-se um descompasso entre o discurso normativo e a prática cotidiana das universidades. O arcabouço legal brasileiro é robusto — amparado pela Constituição Federal de 1988, pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015)

—, mas a sua aplicação concreta permanece desigual e dependente da iniciativa institucional.

3.5 SÍNTESE COMPARATIVA DOS RESULTADOS.

A análise global demonstra que o processo de inclusão e permanência de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação superior evoluiu substancialmente nas últimas duas décadas, mas ainda carece de consolidação estrutural e pedagógica. A efetivação desse direito requer não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas também a transformação da cultura acadêmica, com práticas inclusivas incorporadas às rotinas institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todas as pessoas a participarem da sociedade e de serem respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, a inclusão defende o direito dos estudantes a se desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito por meio de uma educação de qualidade, atendendo, assim, as suas necessidades, interesses e características.

Um dos papéis das instituições de ensino superior é incentivar a geração de conhecimento por meio de pesquisas e também conscientizar a população acadêmica sobre a importância da valorização do ser humano, inclusive daqueles com deficiência, facilitando o ingresso dessas pessoas no mercado de trabalho, contribuindo, assim, para que elas ocupem seu lugar na sociedade. O estudante com deficiência busca conhecimento e formação acadêmica e profissional ao ingressar em uma universidade, e esta, por outro lado, enquanto espaço social e educacional, deve reafirmar seu compromisso com uma educação de qualidade, com direito à

cidadania, a justiça social e a democracia, assumindo, desta maneira, um papel fundamental no crescimento pessoal e acadêmico do estudante e o dever de oportunizar a educação para todos.

Percebeu-se que a partir da análise dos conteúdos propostos, foram encontrados resultados bastante diferenciados, que envolvem a inclusão (acessibilidade) e permanência de pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na educação superior.

Em cada artigo analisado, dentre as mais variadas temáticas descritas, se percebeu diversas maneiras de se contribuir para a melhoria e desenvolvimento da inclusão proposta no objetivo.

Tivemos estudos relacionados as variadas deficiências e aos transtornos globais do desenvolvimento, onde foi demonstrado, pelos autores, a descrição de estudos que descrevem possibilidades de se ter um acesso e uma permanência de forma mais eficaz dentro da Educação superior.

Pudemos concluir que existe uma preocupação em relação às melhorias da acessibilidade e permanência dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, mas que na prática esses estudos precisam ser mais intensificados no cotidiano das universidades.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Proto-

colo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF: 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S.; CARVALHO, M. E. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de ruptura e empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, 2014.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, n. esp., p. 33-40, 2018. GLAT,

Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão**, Brasília, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://forumēja.org.br/sites/forumēja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2015: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2015/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2015.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2019: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

JACOBUS, Artur; VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. A produção de conhecimentos sobre Educação Superior no Brasil em artigos publicados entre 2008 e 2018, *Revista Educação em Questão* Natal, v. 57, n. 53, p. 1-26, e-17114, jul./set. 2019.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIMA, L. F. *Acessibilidade dos acadêmicos com deficiência física nas instituições de ensino superior: uma análise da legislação brasileira para uma prática de educação inclusiva*, 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/62249/acessibilidade-dos-academicos-comdeficiencia-fisica-nas-instituicoes-de-ensino-superior-uma-analise-da-legislacao-brasileirapara-uma-pratica-de-educacao-inclusiva-1>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira; GONÇALVES, Adriana Garcia. Tecnologia assistiva e paralisia cerebral: caminhos na colaboração entre universidade e uma rede de educação. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; POSTLLI,

Lidia Maria Marson. *Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares*. Marília: ABPEE, 2018.

MAGALHÃES, A. M. A Identidade do Ensino Superior: a *Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, n.7, p.13-40, 2006.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L.V. *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. EDUFRN, Natal – RN, 2013.

MAITTE, A.R.N.; HAIDUKE, I.F. O GT. AUNE da PUCPR e o uso das tecnologias assistidas no processo de inclusão dos acadêmicos, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010204535.pdf>. Acesso em 20 de março de 2022.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n.º. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-108, maio-agosto, 2010.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux; BASTOS, Camen Célia Barradas Correia. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná, *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 189-202, jan./abr. 2016.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, V 41, 125-143, 2011. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: 09 Março. de 2022.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Orientação profissional para estudantes universitários com deficiências: conceitos, políticas e práticas, *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, 2022.

MOURA, Adelson Fidelis et al. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.4, p.531-546, Out.-Dez., 2017.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, Abr.-Jun., 2016

PIMENTA, C. M. F M. *Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma instituição de educação superior*, p. 239, tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poíesis Pedagógica*, Catalão - Go, v.12, n. 1, jan/jun., p. 7-26, 2014.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo, *Rev. Psic. Esc. e Educ.* São Paulo, Número Especial, 127-134, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf> Acesso em: 08 Março de 2021.

RIBEIRO, Sátila Souza; MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior, *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019.

RODRIGUES, M. et al. Políticas Nacionais De *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*: um estudo sobre a educação superior do Brasil e da Colômbia. *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós*, Ano 6, número 23, agosto de 2016. Disponível em: www.faceq.edu.br/regs. Acesso em: 04 de maio de 2021.

ROSSETO, Elisabeth. Políticas de inclusão no Ensino Superior no Brasil, *Revista Temas & matizes: políticas educacionais*, Cascavel, n. 13, p.49-57, jan-jul, 2008.

SANTOS, M. S. dos. O sujeito da inclusão: uma questão a ser discutida. In: CAMPOS, Herculano; PANNUTI, M. R. V. *Inclusão: reflexões e possibilidades*. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Jackeline Susann Souza da; GONZÁLES-GIL, Francisca. Acessibilidade, Gênero e Educação Superior: Indicativos Procedentes das Investigações Científicas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.4, p.607-622, Out.-Dez., 2017.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.016

O VERBO-VISUAL NA MÍDIA DO BOLSA FAMÍLIA COMO CONSTRUÇÃO MULTIMODAL DE INCLUSÃO

Rafael José de Melo¹
Felipe Vieira Rosendo²
Jaqueline de Farias Dias³

RESUMO

Desde os primórdios da humanidade, o âmbito social está cercado pela transmissão do código linguístico. O presente estudo, de cunho bibliográfico, visa discutir o papel da comunicação verbo-visual presente na construção de sentido nas reportagens jornalísticas, tendo como foco o emprego do discurso da inclusão que permeia periódicos do Programa Bolsa Família. Para tanto, recorreremos aos estudos de Ribeiro (2021; 2016), Ribeiro; Coscarelli (2023) e Campelo (2013), entre outros. Nas análises, identifica-se os impactos sociais na interação entre elementos textuais e visuais. Na construção da estrutura da manchete, a comunicação ocorre por meio de uma troca de conhecimentos entre emissor e receptor, implicando na comunicação dos recursos verbais, visuais ou gestuais, de modo a posicionar o percurso intercomunicativo para com as sociopolíticas aludidas. Para tanto, no que concerne à relação entre imagem e texto verbal, a compreensão da composição, relação e movimentos dos elementos visuais adentra na perspectiva da multimodalidade, obser-

- 1 Professor doutor do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba; e-mail: rafaelmelo@servidor.uepb.edu.br
- 2 Graduado no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba; e-mail: feliperosendosb2023@gmail.com
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português; Universidade Estadual da Paraíba; Catolé do Rocha, PB; e-mail: jaqueline.dias@aluno.uepb.edu.br

vando a reprodução, enquadramento e diálogos presentes na estrutura. Com base nesse panorama, a multimodalidade é discutida como parte integrante do discurso vinculado a representações de sensibilidade humana, buscando estabelecer intencionalmente a visão dos impactos do Bolsa Família, e seus desdobramentos, na sociedade e na vida das famílias brasileiras menos favorecidas socialmente. A pesquisa apresenta como resultados a construção de uma inteligibilidade discursiva do Programa Bolsa Família a partir dos recursos verbo-visuais que operam como mecanismos de representação de poder e influência na construção da informação argumentativa nas publicações sobre o Programa da mídia nacional. Observa-se também a promoção de uma visão político-social nos meandros de uma ação social concreta do governo federal, de modo que o Programa se torne o caminho para a redistribuição de renda no país. Assim sendo, este estudo reforça a relevância da comunicação verbo-visual como parte essencial na mediação do discurso e da divulgação das políticas públicas na contemporaneidade.

Palavras-chave: linguagem verbo-visual, bolsa família, multimodalidade, inclusão social.

INTRODUÇÃO

A comunicação é o resultado de um processo de troca de mensagens que tem como objetivo transmitir uma intencionalidade entre dois ou mais agentes comunicativos. Os códigos utilizados nesse processo também podem ser vistos em um câmbio entre o emissor (sujeito que transmite a mensagem) e receptor (sujeito que recebe a mensagem ou sujeito ao qual a mensagem lhe é dirigida). Desse modo, entende-se que o processo de comunicação pode acontecer de várias formas entrecruzando diversas linguagens, podendo ser através de uma mensagem verbal, visual e auditiva por meio dos movimentos do corpo ou até mesmo em linguagem de sinais e gestos, lugares-suporte em que o indivíduo utiliza de um sistema de representações simbólicas no instante em que se faz comunicar.

Ao observarmos as situações de comunicação dentro da sociedade atual, percebemos o quanto o visual vem gradativamente se tornando um meio pelo qual é mostrado o como as pessoas estão se expressando com mais facilidade. Os textos visuais estão sendo usados por muitos para chamar a atenção do outro, ou facilitar a comunicação, tornando-a mais rápida e possibilitando que os leitores a absorvam com uma maior percepção. O aspecto visual assume uma essencialidade nas formas do dizer no dia a dia quando se deseja informar alguém sobre alguma coisa, sendo um constituinte presente de modo abrangente nos meios formais e informais, seja por campanhas publicitárias, interações em redes sociais, placas de trânsito ou rótulos, o intuito sempre está voltado a fazer com que o leitor-ouvinte entre no jogo da linguagem veiculada, aderindo a ideia-discurso ali debatida.

Seguindo essa perspectiva, no ambiente das notícias e das reportagens o aspecto visual também se encontra presente para ilustrar informações do acontecimento ou do fato narrado, assim, o modal torna-se algo imprescindível para atestar as argumentações e também despertar no interlocutor a sensação de que tudo que está sendo dito é a verdade, sem contestação. A imagem, portanto, configura-se em um texto e não apenas mais um

elemento linguístico de uma peça, isto é, não é mera ilustração, mas a representação do local, das pessoas e demais constituintes do mundo real que figuraram no acontecimento. Já nas reportagens presentes em sites e blogs, o aspecto visual que vem atrelado a notícia irá dialogar com a mensagem que se deseja passar ao receptor. Assim, os aspectos relacionados ao enquadramento, a estética, a cor e ao cenário, dentre outros, dialogam com o todo da manchete, visto que são escolhidos elementos linguístico-discursos capazes de provocar uma reação nos leitores.

Dito isso, cabe destacar que a imagem que acompanha a notícia está atrelada a seu intuito midiático, em outras palavras, se entrecruza com os valores mobiliados pela intencionalidade do autor, quer sejam eles articulados de forma positiva quer sejam arranjados de maneira negativa em relação a algo ou a alguém. A multimodalidade nesse cenário é um aspecto de poder para promover ou não uma matéria, em dadas ocasiões sempre é o destaque e representa o fator de chamariz para despertar o interesse do leitor. A representação dos aspectos constituintes dentro da comunicação visual nas reportagens revelam o viés que um circuito informativo está empenhado para realizar dentro da comunicação de seus conceitos, amparados pelo contexto ao qual se apresenta.

Ao longo dos últimos quatro anos, o Brasil vivenciou períodos conturbados dentro do cenário político-social, tendo sido destaque em diversas manchetes de jornal, dentro dessas, vale destacar, as reportagens relacionadas ao programa integrante do Governo Federal que visa garantir renda para as famílias em situação de pobreza, o Bolsa Família, que, ao longo desse período também foi destaque nos websites ao noticiarem as movimentações de mudanças e alterações do funcionamento do Programa em relação ao auxílio. Como se trata de um Programa do governo que busca integrar políticas públicas, ele acabou ganhando, ao longo dos últimos anos, a atenção nas mídias sociais, sendo palco de debates devido às movimentações (políticas e públicas) contrárias em relação ao mesmo.

Durante esse período de constituição legal e execução propriamente dita, o valor de repasse do programa variou em diferentes cifras, além

de ter transitado de nomes que constituíram sua titulação. Isso ocorreu devido às bruscas mudanças e as transições de governantes. A par do exposto, neste trabalho, apresenta-se um percurso cronológico, nas análises, no qual será levado em consideração os dados organizados a partir das notícias que circularam na sociedade nos anos de 2021 e 2024, por trazerem reportagens sobre o programa implantado pelo Governo Federal. São observados, assim, no corpus (as manchetes), extraído de websites, as relações entre imagem e texto verbal.

METODOLOGIA

Desde os primórdios, os códigos linguísticos e das linguagens são utilizados para o estabelecimento de conversas e interações sociais. O homem faz uso de enunciados para se comunicar com os outros, de modo a partilhar com seu semelhante algo que sente e acredita. Quando se verifica o gênero manchete jornalística, percebe-se que há a transmissão de um dizer através dos códigos languageiros. Nessa diretriz, tem-se, em uma linguagem sintética, o relato dos eventos e/ou situações relevantes deles, no âmbito social, dos fatos.

Quanto ao seu conteúdo, a notícia se caracteriza pelo fato de dar a conhecer aos leitores fatos e acontecimentos tanto atuais como mais remotos (notícia histórica), seja de uma maneira mais breve (através das notas) ou mais extensa. Não relacionamos, portanto, a notícia apenas a novidades, pois temos também notícias sobre acontecimentos não tão recentes e de caráter não tão inusitado, como ocorre na espécie de notícia aqui nomeada fait-divers, em que podemos ter relato de fatos mais “fúteis”, tendo em mente acontecimentos históricos e políticos (Silva, 2011 p. 06).

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita se entrecruzam nas interações discursivas, levando sempre em consideração a diversidade das várias formas de linguagens existentes no processo comunicativo. Naqueles em que há o predomínio da multimodalidade, consideram-se formatos, cores, estrutura e posições dos elementos como portadores de significados.

Quando nos referimos ao texto jornalístico, no contexto da contemporaneidade, entendemos que a construção desses gêneros está interligada à combinação de fatores que compõem sua linguagem interpretativa, ou seja, a presença de ideologias e crenças em seu design capazes de influenciar o comportamento dos leitores. A peça da notícia se enquadra como um texto multimodal, uma vez que há a presença de imagem e texto bem alocados em sua composição estrutural. O texto multimodal como uma estrutura aberta está apto às interpretações, modificações e interações da situação comunicativa, posto que aponta para o processo de leitura, que por sua vez é conduzido pela visão de mundo e interesses do leitor.

A reportagem presente em notícias tem como intuito o caráter de familiaridade e engajamento com seu público-alvo, pois, com o posicionamento de imagens que aludem a identificação do leitor, há uma construção que o coloca frente a um tema-problema em evidência pelas circunstâncias de um evento ocorrido na sociedade. A notícia quando divulgada em sites deve estar cercada de uma construção identitária, o que remete aos aspectos componentes do texto multimodal: o texto verbal, visual, fonte, cores, enquadramentos e sujeito propaganda. Enquanto “sujeitos produtores de comunicação”, as notícias são parte integrante de nossa vida, pois, como estratégias de comunicação, adentram áreas da linguagem cotidiana que representa a vida e as pessoas como elas são.

O discurso presente em uma notícia é, portanto, uma atividade que aborda posições ideológicas inscritas nas entrelinhas do dito. Em todo texto, seja ele verbal ou multimodal, há a presença de intencionalidades. A atividade de interpretar um discurso produto da sociedade cabe aos falantes da língua, se não houver atenção a posição discursiva de um determinado texto, o leitor poderá não articular criticamente os fatores que se inserem no contexto comunicativo posicionado para o estabelecimento de um diálogo. O contexto de interação que se apresenta um texto, por sua vez, retoma a perspectiva da semiótica social, que dialoga diretamente com os sujeitos que interagem com o texto. Nessa direção, Kress; van Leeuwen (2006, p. 283, tradução nossa) asseguram:

A semiótica social é uma tentativa de descrever e compreender como as pessoas produzem e comunicam significado em contextos sociais específicos, sejam eles contextos como a família ou contextos nos quais a produção de signos é bem institucionalizada e limitada por hábitos, convenções e regras. Mas a produção de signos na sociedade é uma atividade tão variada que qualquer tentativa de capturá-la em uma teoria geral deve parecer crua em comparação com a riqueza do mundo semiótico real.

Dado o exposto, há aqui a intencionalidade de descrever a comunicação de modo a compreender como a produção dos elementos do texto verbo-visual, relativo à construção de signos, é posicionada frente à leitura dos sujeitos sociais. Desse modo, a concepção de linguagem relativa à interação humana dentro do percurso comunicativo, trata de uma produção de efeitos na leitura realizada em contextos sociocomunicativos. Em síntese, “podemos dizer que os sentidos são constituídos no ato da leitura e, por isso, são distintos de leitor para leitor” (Silva; 2024, p. 66), sendo as interações produzidas na troca entre interlocutores ou no ato da leitura, dotados de sentido social. Assim, a construção da estrutura de uma manchete está associada ao significado empregado pelo receptor, dentro do diálogo com o emissor do texto, buscando o estabelecimento do percurso intercomunicativo.

Em suas diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular inclui o uso da multimodalidade como algo a ser ensinado e aprendido no ensino de línguas na Educação Básica:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (Brasil, 2018, p. 245).

Assim sendo, é impensável um ensino e uma aprendizagem na atualidade sem fazer uso da multimodalidade. Como multiforme, a linguagem também se estabelece como aquilo que o falante articula para fazer com que o outro o compreenda, conseqüentemente o responda conforme compreendeu o que lhe fora dirigido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Bolsa Família enquanto maior Programa de auxílio do Brasil é reconhecido internacionalmente pela sua importância social, além de já ter removido várias famílias da margem da fome, já travessou várias fases, e, essas, por sua vez, estão intrinsecamente atreladas ao governo que está do poder. Portanto, nesta sessão realizamos um levantamento de notícias, das quais narram o programa a partir de semióticas empregues em dados momentos históricos e sociais, dos quais, o Brasil atravessou nos últimos anos. As reportagens, o corpus de análises, serão discutidas e debatidas mediante a relação verbo-visual empregue pela estrutura do texto e imagem.

Figura 1 – Abraço e sucesso



Fonte: Imagem capturada do site Poder 360 em 2024.



No que diz respeito à relação entre imagem e texto verbal, é possível observar que a composição formada pelo título e a escolha da imagem quando ocorre o abraço do presidente da república Jair Messias Bolsonaro e o ministro João Roma, responsável pelo programa, a posição das mãos de ambos quase que não se fecham nos corpos um do outro. Note-se que, o visual reproduz/reforça o que diz o texto. Passa-se, portanto, para o receptor a ideia de união e comemoração, nesse caso, dupla, o benefício que o aumento traz para os beneficiários e a adesão da bancada política.

Assim sendo, o enquadramento da foto dialoga com o propósito comunicativo da manchete, sobretudo, quando em seu título principal destaca o termo reajuste, havendo um realce de elementos composicionais da peça que busca passar para o receptor um ideal de generosidade.

O ângulo da imagem, focado nos dois sujeitos sociais, passam a mensagem de responsabilidade pelo ato de reajuste dentro do programa do governo federal, focando em um aspecto visual com cores frias e quentes retratando os dois agentes políticos em um momento amistoso e sorridente. A noção de filantropia é o que envolve a situação comunicativa. A multimodalidade aqui empregada é parte integrante do discurso.

Figura 2 – O retrato da pobreza



Fonte: Imagem capturada do site El País em 2024.



Na figura 2 percebe-se que há uma mistura de cores vivas em um espaço predominantemente cinza ou cores afins a esta. O colorido acompanha o movimento das pessoas andando. Trata-se da representação das massas populares em um cenário de lutas e reivindicações marcado pela covid 19, observe-se as máscaras nos rostos dos transeuntes. Os aspectos referentes ao que a imagem mostra e aquilo marcado verbalmente no título da manchete evidencia o termo “incertezas”. A ideia de ir de um lugar a outro alude a transição do programa Bolsa Família para Auxílio Brasil.

Dado o exposto, tal manchete acompanhada do recurso visual de um homem deitado em praça/via pública e cidadãos indo às ruas com cartazes reivindicando o aumento do Bolsa Família dialogam com um posicionamento de crítica diante das mudanças na política de assistência aos menos favorecidos socialmente. Desse modo, é possível observar a existência de um possível diálogo entre o interlocutor a ideia de necessidade, tanto econômica quanto da luta pelos direitos de aumento do auxílio. As inferências relacionadas a interpretação multisemiótica, relaciona-se com o que argumenta a Base Nacional Comum Curricular em seu tópico:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (Brasil, 2018, p. 244).

Na imagem da figura 3 nota-se a representação de um espaço de miséria. A lide funciona como uma comprovação do posicionamento do autor da manchete. Bastante provocativa, a manchete mostra as condições, no visual, de muitos beneficiários do programa Auxílio Emergencial. A organização dos elementos linguísticos e visuais sugerem que enquanto no Bolsa Família as pessoas tinham/tiveram garantido a ceia do Natal, no atual, Auxílio Emergencial, não tem como saber se ficarão com fome

ou não na festa natalina. Tudo na peça envolve o apelo sobre a insegurança relativo ao contexto enfrentado naquele momento. A sensibilidade humana e a ação urgente do governo para garantir o bem-estar alimentar as famílias carentes.

Figura 3 – Auxílio da indecisão

Natal com fome: beneficiários dos extintos Bolsa Família e Auxílio Emergencial devem passar fim de ano à míngua

Em fase de transição para o Auxílio Brasil, famílias se queixam de informações imprecisas e dizem não saber se receberão benefício e nem valor a que teriam direito

Por Malá Menezes

04/12/2021 09:00 - Atualizado há 2 anos



Natalista: Natália da Silva, mãe solteira de três filhos, em Nova Iguaçu, tem quatro filhos e nenhuma ajuda do governo. A família vive em situação de pobreza. Agência O Globo

Fonte: Imagem capturada do site O Globo em 2024.

A disposição da imagem aponta a noção de que as famílias brasileiras apresentam várias configurações. Há dois ambientes formados: um, por uma jovem sozinha no sofá, com uma expressão de desconsolo, e, de outro, uma família composta por cinco pessoas.

Atente-se para os aspectos relativos à carência de recursos financeiros das pessoas. A parede verde, suja na passagem da porta, com um pano pendurado, aparentando ser um vestido, a passagem para outro cômodo, os quartos, com a ausência de uma porta e de uma cama para mais de duas pessoas, configuram um cenário semelhante às descrições da moradia dos personagens do romance “Vidas secas” de Graciliano Ramos.

Figura 4 – Lugar de incerteza



Fonte: Imagem capturada do site O Globo em 2024.

Na imagem da figura 4, sobressaem, entre o verbal e não verbal, o embate dos programas e a condição social das famílias desassistidas. Estas vivem em filas em busca de alimentos e a espera, também, nas filas de cadastros para receber o Auxílio Brasil. No entre promessas, desejos e sonhos, permanecem todos os beneficiários cadastrados na faixa da insegurança alimentar. Em vistas alimentares a fome, fica em segundo plano a proteção contra a covid 19, máscaras sem estarem cobrindo a boca e o nariz, tão quanto a proximidade daqueles na fila atrás do casal. Assim sendo, observa-se um cenário em que duelam saúde e fome.

Entretanto, é apresentado para o fotógrafo o que é mais urgente: que todos vejam o quão triste a situação das pessoas sem ter o que comer. Por isso, um casal negro com copos e quentinhas nas mãos protagonizam a imagem.

Nesse sentido, ao analisarmos a imagem, percebe-se que a escolha da foto tem como intuito demonstrar um teor mais apelativo para criticar o tempo de vigência do programa e expor que não vem havendo melhorias após sua implementação. O conjunto da manchete relacionada ao título, subtítulo, figura e descrição elencam uma posição de acusar o



percurso de investimento do programa, mostrando assim, que os valores de repasse não estavam sendo suficientes para controlar os avanços da pobreza.

Cabe destacar, em nossa análise, o subtítulo: “Governo Bolsonaro criou novo programa em novembro para ampliar sua popularidade no ano eleitoral e aproveitar o sucesso do Auxílio Emergencial”, bem como a descrição presente abaixo da imagem “O avanço da pandemia acentuou a pobreza nas favelas e periferias. As pessoas perderam empregos e falta comida no prato”.

Nota-se com o emprego de tal conjunto a desaprovação das escolhas realizadas pelo governo, uma vez que, o programa Bolsa Família havia sido extinto dando lugar ao Auxílio Brasil, deixado bastante claro que tal decisão foi tomada pois o ano em questão se tratava de um ano político, sendo inferido pelo “O globo” que tal ato não foi realizado sem segundas intenções. O importante é perceber que a mudança de nomes nos programas se trata de uma “jogada política” para fazer, a quem deles precisa, acreditar que se está criando algo, uma nova forma de ajuda, de doação

Figura 5 – Abraço fraternal



Fonte: Imagem capturada do site Governo do Brasil em 2024.

O recorte da figura 4 foi publicado pelo site do Governo Federal. Nele, observa-se a intencionalidade de enaltecer o programa. Os dados infor-

mativos trazem números como estratégias para convencer o leitor da positividade da ação do governo federal. O recurso visual sugere o ideal de felicidade, trazendo dois agentes, uma mãe e uma filha abraçadas, o cenário de fundo é traçado por um ambiente que integra os espaços com mobílias e objetos. O visual, portanto, remonta uma casa “confortável”, sugerindo, assim, como vivem as pessoas que desfrutam do Auxílio Brasil.

Assim como nas manchetes anteriores, esta não tem um intuito neutro, no caso aqui levando em consideração o contexto do qual se insere, trata-se de mostrar que a transição feita foi de total sucesso, sendo extremamente benéfica para as famílias que dependem do dinheiro para sobreviver.

A manchete em tela traz uma visão positiva do programa, a saber, uma construção discursiva para rebater as críticas que se apresentavam na transição do Bolsa Família e do Auxílio Emergencial para o Auxílio Brasil, assim, o destaque de novas inclusões nos quatro estados da região sudoeste vem mostrar o quanto o governo tem feito pelo país e o quanto o programa tem de alcance no Brasil.

Figura 6 – A primeira infância



Fonte: Imagem capturada do site Governo do Brasil em 2024.



A figura 6 expressa os impactos do Bolsa Família e seus desdobramentos na sociedade e na vida das famílias. Neste caso, a conexão com a educação das crianças de zero a seis anos. A imagem é toda desfocada, exceto a representação do menino ingerindo a comida e o prato à sua frente. A predominância de cores claras realça o bem-estar e a positividade da reconstrução do bolsa família em favor da criança brasileira. O termo “reconstrução” aponta ainda para um dizer que o valor pago até então não é suficiente para manter a alimentação das pessoas.

A escolha de uma criança com o fardamento da escola para compor o texto traz um tom de participação na mudança social e econômica do povo, a partir das bases. Isso é capaz de estabelecer uma proximidade entre o povo e o governo, quando unido ao que afirma o site: “Entre as 21,2 milhões de famílias beneficiadas em agosto, 19,7 milhões estão protegidas da pobreza. Valor adicional de R\$150 para crianças de zero a seis anos é um dos principais responsáveis pelo resultado”.

Figura 7 – Família Feliz



Fonte: Imagem capturada do site Governo do Brasil em 2024.

A manchete disposta na figura 7 remonta o Bolsa Família com a mulher como responsável e provedora da família. No título é evidenciado o valor a ser pago aos beneficiários, já na lide importa informar os quan-

titativos nacionais de beneficiários e investimento do governo federal. Na imagem, mãe e filhos estão vestidos com roupas coloridas e sorridentes, aludindo felicidade e alegria com a notícia. Paira um clima de limpeza e harmonia, apesar das paredes estarem riscadas a lápis, e o ambiente da cena é interno, isto é, dentro da casa. Felicidade também é o que configura a imagem da figura 9, agora, em um lugar aberto, diferentemente do ambiente da figura 8.

Veja-se que em ambas as imagens o importante é a representação da mulher como protagonista do bolsa família e da harmonia familiar.

Figura 8 – Retrato de felicidade



Fonte: Imagem capturada do site Governo do Brasil em 2024.

Não é apenas a mãe, mas também os filhos, nessas duas imagens, que compõem a ideia de que o Brasil não tem mais fome severa, à medida que se é realçada, ainda, a noção de reconstrução de uma sociedade a partir do proporcionar às crianças uma alimentação digna, tão quanto uma educação, figura 7, a partir do desenvolvimento de políticas públicas de auxílio à população de baixa renda. A figura 10 exemplifica o quanto de comprometimento do governo nas causas e problemas sociais, através do Bolsa Família. Percebe-se, assim, que o programa cada vez mais tem sofrido adequações para poder ajudar o povo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível observar nas figuras que as manchetes acerca dos programas sociais do governo acompanharam o envolvimento dos governos federais. Nas figuras construídas mediante o processo de nossa análise, existe a abordagem em relação a imagem e texto verbal dentro da composição multimodal.

Na figura 1, vemos em destaque mediante o aporte visual o diálogo com a composição textual, da qual reforça a mensagem de união, generosidade e responsabilidade associada ao reajuste de um programa governamental. Fazendo o uso de cores e enquadramentos que sugerem proximidade e compromisso político.

Nas figuras 2, 3 e 4 existe a relação entre imagem e texto verbal, pela qual são discutidas as transformações na política de assistência social mediante o contexto social do qual se apresenta o Brasil político.

A composição visual, marcada por cores vibrantes em contraste com um fundo cinza, mostra pessoas em movimento, vislumbrando aspectos de pobreza exacerbada, intercomunicando-se mediante o cenário. Nas figuras 5, 6, 7 e 8 existe uma analogia de constituir uma perspectiva de felicidade mediante uma família. Os elementos visuais, escolhidos são situados para enaltecer o programa sugerindo felicidade e melhoria de vida, representando os benefícios do Programa.

A situação de instabilidade política no país foi demonstrada nas cores das fotografias e nos vocábulos escolhidos para os títulos e os líderes das manchetes. Se no período do governo do presidente Jair Bolsonaro os programas foram marcados por incertezas e por beneficiários em filas e nas ruas, maltrapilhos, em um cenário de “desolação” e miséria, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, figuras 6, 7 e 8, tanto no ambiente externo, ruas, quanto no interno, casas, o colorido e os espaços são organizados com cores vívidas e claras. Aqui, outros setores do governo foram engajados no programa, no caso, a educação, passando a

ideia de que o Programa transforma o país, o transformando, assim como a educação pode o fazer.

Dado o exposto, a construção da perspectiva de uma manchete é constituído mediante um objetivo pré-estabelecido pelo escritor, no que diz respeito a mensagem que deseja ser repassada, bem como a forma pela qual o aporte visual é posicionado para dialogar com propósito na visão da mensagem. Em síntese, o diálogo entre texto/contexto/aporte visual, aplica dentro do âmbito social diálogos que se entrecruzam entre interlocutores e leitores, para que, na finalidade do discurso de uma manchete aplique temas e discussões posicionadas entre sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Somos profundamente gratos a Deus, por nos guiar e conceder sabedoria para realizar esta pesquisa. Agradecemos ao nosso orientador Rafael José de Melo pelas valiosas diretrizes que nortearam nosso aprendizado. A Universidade Estadual da Paraíba, por nos oferecer a oportunidade de atuar como pesquisadores comprometidos em contribuir de forma significativa para o ensino da Língua Portuguesa. Aos colegas e amigos que, de alguma forma, colaboraram para a finalização deste trabalho, por meio do apoio e das discussões enriquecedoras que fortaleceram este estudo. Por último, manifestamos nossa gratidão às pessoas que participaram deste estudo, sem as quais sua realização não teria sido possível.

REFERÊNCIAS

BEHNKE, E.; BARBOSA, M.; FAGUNDES, M. Governo anuncia reajuste de 20% no Bolsa Família a partir de novembro. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/governo-anuncia-reajuste-de-20-no-bolsa-familia-a-par-tir-de-novembro/>>. Acesso em: 27 Mai.. 2024.

BETIM, F. Auxílio Brasil toma o lugar do Bolsa Família sob críticas e incertezas. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-17/auxilio-brasil-to-ma-o-lugar-do-bolsa-familia-sob-criticas-e-incertezas.html>>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Três dos quatro estados do Sudeste têm mais de 1,5 milhão de beneficiários do Auxílio Brasil. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/tres-dos-quatro-estados-do-sudeste-tem-mais-de-1-5-milhao-de-beneficiarios-do-auxilio-brasil>>. Acesso em: 27 Mai. 2024.

BRASIL. Pesquisa FGV/IPEA aponta que reconstrução do Bolsa Família já tem reflexos positivos no combate à pobreza e no apoio à primeira infância. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/pesquisa-fgv-ipea-aponta-que-reconstrucao-do-bolsa-familia-ja-tem-reflexos-positivos-no-combate-a-pobreza-e-no-apoio-a-primeira-infancia>>. Acesso em: 27 Mai. 2024.

BRASIL. Com repasse médio de R\$ 685,61, Bolsa Família inicia pagamento de 2024 nesta quinta (18/1). Disponível em: <<https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/01/com-repasse-medio-de-r-685-61-bolsa-familia-inicia-pagamento-de-2024-nesta-quinta-18-1>>. Acesso em: 19 jan. 2024. >. Acesso em: 27 Mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Pagamentos do Bolsa Família começam nesta sexta-feira (17.05) e incluem 170 mil novos domicílios. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/pagamentos-do-bolsa-familia-comecam-nesta-sexta-feira-17-05-e-incluem-170-mil-novos-domicilios>>. Acesso em: 27 Mai. 2024.

FERNANDES, Cleudemar, A. ANÁLISE DO DISCURSO reflexões introdutórias Edição revista e ampliada. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES_ADRI.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 2006.

MENEZES, M. Natal com fome: beneficiários dos extintos Bolsa Família e Auxílio Emergencial devem passar fim de ano à míngua. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/epoca/noticia/2021/12/natal-com-fome-beneficiarios-dos-extintos-bolsa-familia-auxilio-emergencial-devem-passar-fim-de-ano-mingua-25305666.ghtml>> . Acesso em: 27 Mai.. 2024.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. Linguística aplicada: ensino de português. São Paulo: Contexto, 2023

SILVA, P. OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS E A NOTÍCIA. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_2177.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.017

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA¹

Eloiza Helena Gonçalves Maia²Raquel Quirino³

RESUMO

O presente artigo analisa o panorama das pesquisas acadêmicas sobre a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil, no período de 2015 a 2025. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo é compreender como a temática da inclusão de PcD tem sido abordada nesse segmento da Educação Profissional e Tecnológica, quais referenciais teóricos sustentam as produções e quais lacunas permanecem na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados apontam que, embora as políticas públicas tenham avançado no reconhecimento de PcD como sujeitos de direitos, a inclusão na EPTNM ainda enfrenta barreiras estruturais, curriculares e atitudinais. Observa-se que o discurso da inclusão, muitas vezes, se mantém no plano normativo, sem a devida materialização em práticas pedagógicas

1 Resultado de projetos de pesquisa de doutorado e pós-doutorado.

2 Doutoranda em Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, eloizagm@terra.com.br

3 Doutora em Educação. Professora Associada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. quirinoraquel@hotmail.com. Orientadora.

e institucionais. A análise evidencia a necessidade de fortalecer a formação docente, ampliar as políticas de acessibilidade e consolidar uma concepção de inclusão articulada à perspectiva dos direitos humanos, superando a visão assistencialista e tecnicista ainda presente nas práticas educativas. Conclui-se que compreender o percurso das pesquisas sobre a inclusão de PcD na EPTNM é fundamental para a consolidação de um projeto educacional democrático, emancipador e socialmente justo.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Inclusão; Pessoas com Deficiência; Educação Inclusiva; Políticas Educacionais.

I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão educacional no Brasil tem se intensificado, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da consolidação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reconhece a educação como direito inalienável e condição fundamental para a cidadania plena. No entanto, o conceito de inclusão é amplo e multifacetado, abrangendo dimensões sociais, culturais, econômicas, étnico-raciais e de gênero. Neste estudo, ele é delimitado à inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), um campo que historicamente enfrenta desafios para articular formação técnica, trabalho e emancipação humana.

A inclusão de PcD na EPTNM implica mais do que o simples acesso físico às instituições. Conforme Sassaki (2003), trata-se de um processo contínuo de transformação social e institucional, orientado para a remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana, promovendo condições reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

Para Diniz (2012), a inclusão de pessoas com deficiência é antes de tudo uma questão de justiça social, que exige da escola e das políticas públicas a revisão de práticas historicamente excludentes e a construção de um ambiente que assegure a dignidade e o pertencimento. A autora enfatiza que não basta inserir o estudante com deficiência em uma escola regular: é preciso garantir acessibilidade pedagógica, formação docente continuada e currículos flexíveis que considerem a diferença como parte constitutiva da experiência humana.

Na mesma direção, Carvalho (2008) destaca que a efetivação da inclusão escolar requer uma mudança paradigmática, em que o foco deixe de ser o déficit do aluno e passe a ser a transformação da escola. A

autora ressalta que a inclusão demanda a revisão dos processos de ensino e aprendizagem, a reorganização do trabalho pedagógico e a criação de políticas institucionais de apoio que assegurem a permanência e o sucesso escolar das PcD.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e em especial na EPTNM, a questão torna-se ainda mais complexa. Historicamente marcada por uma dualidade estrutural, essa modalidade de ensino foi concebida para atender às demandas do mercado de trabalho e formar mão de obra especializada, o que muitas vezes limitou sua função social emancipadora (Frigotto, 2017). Ao longo do tempo, as políticas públicas tentaram aproximar a formação técnica de uma perspectiva integral e crítica, mas a lógica produtivista e seletiva ainda impõe barreiras significativas à inclusão de PcD nesse espaço educacional.

Apesar dos avanços legais e institucionais, as pesquisas indicam que as condições reais de acessibilidade, permanência e aprendizagem das PcD na EPTNM ainda são desiguais. A ausência de recursos pedagógicos adaptados, a falta de formação específica dos docentes e a resistência de parte das instituições em reconhecer a inclusão como princípio estruturante da educação profissional revelam que a distância entre a norma e a prática continua grande.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar o panorama das pesquisas acadêmicas que tratam da inclusão de pessoas com deficiência na EPTNM, publicadas no Brasil entre 2015 e 2025, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Busca-se compreender como a temática tem sido abordada, quais concepções teóricas sustentam as produções e que caminhos apontam para a consolidação de políticas e práticas mais efetivas de inclusão.

Ao realizar essa revisão, pretende-se contribuir para o fortalecimento teórico e político do debate sobre a inclusão de PcD na educação profissional, fornecendo subsídios para a formulação de práticas pedagógicas mais equitativas e comprometidas com os direitos humanos. A pesquisa insere-se, assim, em um esforço coletivo de reconstrução da EPT como

espaço de emancipação, diversidade e justiça social, reafirmando que a educação inclusiva não é uma concessão, mas uma dimensão essencial da democracia e da dignidade humana.

II METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítico-interpretativa, fundamentada em princípios da pesquisa bibliográfica e documental. O foco é compreender o modo como a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) tem sido tematizada na produção científica brasileira no período de 2015 a 2025.

De acordo com Minayo (2010), a abordagem qualitativa permite apreender os significados, valores e representações sociais que os sujeitos e as instituições atribuem aos fenômenos, partindo do pressuposto de que as práticas educacionais são construídas em contextos históricos, políticos e culturais determinados. Nesse sentido, o estudo não busca quantificar as produções, mas compreender as tendências, lacunas e convergências epistemológicas que configuram o campo da pesquisa sobre inclusão na EPT.

A pesquisa é também exploratória, pois se propõe a mapear um campo ainda em consolidação, no qual as discussões sobre inclusão na EPTNM são recentes e em constante reformulação. Segundo Gil (2019), esse tipo de estudo é adequado quando o objetivo é aprofundar a familiaridade com um problema e delimitar categorias analíticas que orientem investigações futuras.

Os procedimentos metodológicos envolveram: (i) Levantamento e coleta do corpus na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); (ii) Seleção das produções publicadas entre 2015 e 2025, considerando que esse período compreende tanto a implementação quanto o amadurecimento das políticas de inclusão e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que impactaram diretamente a

EPTNM; (iii) Utilização das palavras-chave: “Educação Profissional e Tecnológica”, “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, “inclusão”, “pessoas com deficiência” e “educação inclusiva”, isoladas e combinadas entre si; (iv) Critérios de inclusão: produções de mestrado e doutorado que abordam de forma direta a inclusão de PcD na EPT, especialmente no nível médio; (v) Critérios de exclusão: trabalhos que tratam da educação inclusiva de forma genérica (sem foco na EPT), ou que se referem a outros níveis de ensino (educação básica regular, superior ou FIC).

Após a triagem inicial, os resumos e palavras-chave foram analisados para verificar a pertinência temática. Em seguida, realizou-se a leitura analítica integral das produções selecionadas, buscando identificar: (i) O referencial teórico adotado (autores e correntes epistemológicas predominantes); (ii) As concepções de inclusão mobilizadas (assistencialista, integradora ou emancipatória, conforme tipologia de Sassaki, 2003); (iii) As dimensões da inclusão analisadas (pedagógica, curricular, arquitetônica, comunicacional, atitudinal); (iv) Os desafios e potencialidades relatados nas experiências e análises institucionais; (v) As contribuições teórico-práticas das pesquisas para a consolidação da inclusão na EPTNM.

A análise foi conduzida com base na hermenêutica crítica (Thompson, 1995), que busca interpretar os textos à luz dos contextos sociais e ideológicos em que foram produzidos, indo além da descrição para revelar os sentidos ocultos e as contradições subjacentes aos discursos sobre inclusão. Essa perspectiva permite compreender como o conceito de inclusão é apropriado, tensionado e ressignificado nas produções acadêmicas sobre a EPTNM.

A interpretação dos dados seguiu três eixos de análise: (i) Eixo 1- Contextos institucionais e normativos: políticas públicas e marcos legais da inclusão na EPTNM; (ii) Eixo 2- Perspectivas teóricas e epistemológicas: fundamentos conceituais adotados pelos autores; (iii) Eixo 3- Práticas, desafios e proposições: experiências e estratégias pedagógicas de inclusão relatadas nas pesquisas.

A escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações justifica-se por ser o principal repositório público de produção científica nacional, reunindo pesquisas de todas as áreas e instituições de pós-graduação reconhecidas pela CAPES. Esse universo garante abrangência e representatividade, permitindo identificar tendências e lacunas na produção científica sobre o tema.

Por fim, os resultados da análise são apresentados em quadros e sínteses interpretativas, de modo a oferecer uma visão panorâmica e sistematizada do campo de estudos sobre inclusão de PcD na EPTNM, sem perder de vista as especificidades regionais e institucionais das pesquisas.

III RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DE PCD NA EPTNM

A pesquisa bibliográfica realizada teve como objetivo mapear as produções científicas que abordam a temática da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no período de 2015 a 2025, compreendendo uma década marcada por transformações significativas nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que impactaram diretamente a organização da EPT. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores inclusão, inclusão educacional, diversidades e educação profissional e tecnológica.

A análise das produções localizadas foi orientada pelos princípios da hermenêutica crítica (Thompson, 1995), conforme descrito na metodologia, buscando interpretar os sentidos, contradições e ideologias subjacentes às práticas e discursos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). O exame dos dados seguiu os eixos analíticos definidos, considerando

os referenciais teóricos mobilizados, as ações institucionais e as práticas pedagógicas descritas nas pesquisas.

Com base na busca sistemática na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram identificadas as produções que compõem o *corpus* desta análise, conforme distribuição apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultados gerais da busca na BDTD (2015–2025)

Descritores utilizados	Quantidade de produções encontradas
Inclusão	24.179
Inclusão Educacional	3.813
Inclusão e Diversidades	5.588
Diversidades	197
Inclusão Educacional e Diversidades	134
Inclusão, Inclusão Educacional e EPT	64
Inclusão, Diversidades e EPT	24
Inclusão, Inclusão Educacional, Diversidades e EPT	19
Produções efetivamente analisadas	18

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de dados da BDTD/IBICT.

A partir desse mapeamento inicial, procedeu-se à análise das 18 produções acessíveis, concentradas principalmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com destaque para o IFPE, o IFAM e o UFRRJ, instituições com maior número de trabalhos sobre o tema.

O Quadro 2 apresenta a distribuição das produções por instituição, evidenciando a predominância das pesquisas desenvolvidas na Rede Federal.

Quadro 2 – Distribuição das produções por instituição de origem

Instituição	Quantidade
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	4
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	3
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	2
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	3
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1
Universidade Federal do Ceará (UFC)	1

Instituição	Quantidade
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	1
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) – Privada	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Privada	1
Total	18

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de dados da BDTD/IBICT.

3.1.1 COMENTÁRIOS ANALÍTICOS DAS PRODUÇÕES

A partir do mapeamento apresentado no Quadro 2, torna-se pertinente realizar a leitura qualitativa das produções por contexto institucional, de modo a evidenciar objetivos, enfoques, resultados e limitações recorrentes. Essa etapa permite identificar convergências e tensões entre as pesquisas e preparar o terreno para a síntese das dimensões analíticas discutidas adiante.

A análise individual das dezoito produções permitiu identificar a diversidade de enfoques e metodologias empregadas no tratamento da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. Em geral, os estudos concentram-se nos desafios institucionais e pedagógicos enfrentados pelas escolas e institutos federais, especialmente quanto à formação docente, às barreiras arquitetônicas e atitudinais e à efetividade das políticas públicas implementadas.

As obras foram selecionadas com base em critérios de pertinência temática e metodológica, contemplando pesquisas que articulam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a inclusão de pessoas com deficiência ou de grupos historicamente minorizados. Todas foram defendidas entre 2018 e 2024, em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES. A listagem, apresentada em ordem cronológica, segue as normas da ABNT NBR 6023:2018, acompanhada de comentários analíticos sobre os principais objetivos, metodologias e contribuições de cada produção para o campo da inclusão na EPT.

1. Fontoura (2018) discute a gestão educacional na EPT sob a ótica da eficiência e da relevância social, demonstrando as tensões entre gestão burocrática e compromisso com a inclusão.
2. Mustafá (2018) registra o uso e ensino das línguas indígenas em espaços culturais urbanos, ampliando o conceito de inclusão para os campos linguístico e cultural.
3. Andrade (2019) evidencia como as reformas neoliberais impactam as políticas de EJA e EPT, reforçando desigualdades e limitando o acesso de populações vulneráveis à formação profissional.
4. Boanafina (2020) analisa as contradições da formação docente na EPT diante da dualidade estrutural do sistema educacional e propõe uma perspectiva emancipatória inspirada em Frigotto e Freire.
5. Bezerra (2020) avalia a Política de Assistência Estudante (PAE) como uma política de inclusão social, destacando que, apesar de avanços, as ações ainda não garantem equidade material e simbólica aos estudantes em vulnerabilidade.
6. Araújo (2021) analisa o ensino de química em cursos técnicos integrados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressaltando a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada para a formação de jovens e adultos trabalhadores.
7. Souza (2022) analisa as representações docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência, revelando tensões entre discurso e prática. Mostra avanços em práticas pedagógicas inclusivas, mas também persistência de barreiras atitudinais.
8. Silva (2022) analisa as vivências e resistências de estudantes cotistas negros, enfatizando a permanência como dimensão essencial da inclusão no ensino superior.
9. Severo (2023) discute práticas pedagógicas voltadas à diversidade étnico-racial no Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional propondo um produto educacional antirracista. Con-

tribui ao ampliar a noção de inclusão para as dimensões étnicas e culturais.

10. Figueiredo (2023) analisa o processo de inclusão de alunos imigrantes, enfatizando a formação docente para uma educação intercultural e o enfrentamento das barreiras linguísticas e culturais.
11. Silva (2023) desenvolve um glossário bilíngue como recurso pedagógico e tecnológico de inclusão para estudantes surdos, articulando acessibilidade linguística e formação crítica.
12. Santana (2024) analisa o papel dos NAPNEs na efetivação da inclusão, evidenciando avanços, mas também desafios estruturais e formativos. Propõe um guia orientador para fortalecimento dos núcleos.
13. Cruz (2024) enfatiza a atuação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) no empoderamento de mulheres, especialmente transgênero, no IFPE. Destaca-se a relevância dos núcleos como espaços institucionais de acolhimento e promoção da equidade de gênero.
14. Abreu (2024) aborda a aplicação da terminalidade específica como instrumento de inclusão, apontando lacunas normativas e a necessidade de acompanhamento pós-certificação.
15. Santos (2024) destaca a importância da Comissão de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE) e do uso de tecnologias assistivas para garantir o acesso de estudantes com deficiência visual aos cursos técnicos, resultando em uma cartilha de boas práticas inclusivas.
16. Mota (2024) discute os desafios da inclusão durante o estágio supervisionado e propõe um checklist de acessibilidade inspirado nas dimensões de Sassaki (2020), articulando teoria e prática inclusiva.

17. Oliveira (2024) investiga as políticas de cotas e permanência na pós-graduação, revelando desigualdades estruturais que desafiam a efetivação da inclusão racial na EPT.
18. Teremussi Neto (2024) analisa a consolidação dos IFs como política pública de democratização do acesso à EPT, evidenciando sua importância para a inclusão educacional e social em nível nacional.

Em se tratando da análise por instituições, evidencia-se que no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), quatro trabalhos abordam a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), destacando avanços no reconhecimento da inclusão como princípio institucional, mas também limitações relacionadas à ausência de políticas de formação continuada e de recursos tecnológicos adequados. Observa-se que os estudos tendem a adotar uma abordagem descritiva, com menor aprofundamento teórico sobre a inclusão como direito humano, aspecto enfatizado por Sassaki (2003) e Diniz (2012).

Os três trabalhos oriundos do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) enfatizam as dificuldades enfrentadas na implementação da acessibilidade física e comunicacional, além de destacarem o papel central dos docentes e gestores na promoção de práticas inclusivas. Embora apresentem iniciativas pontuais de sucesso, os estudos apontam a necessidade de consolidar políticas institucionais mais robustas e articuladas, convergindo com as reflexões de Carvalho (2008) sobre o caráter sistêmico da inclusão.

As duas pesquisas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) abordam a inclusão sob a ótica da gestão democrática e da cultura institucional, problematizando as tensões entre o discurso da inclusão e as práticas efetivas de ensino. Ambas reforçam a importância da sensibilização da comunidade escolar, mas ainda carece de articulação com os fundamentos epistemológicos da Educação Profissional e Tecnológica, o que evidencia a fragmentação do debate.

No Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), a única produção localizada discute a inserção de estudantes com deficiência visual em cursos técnicos, evidenciando o papel das tecnologias assistivas na mediação pedagógica. Contudo, o estudo limita-se à descrição de experiências isoladas, sem avançar em reflexões críticas sobre currículo e trabalho, dimensões essenciais no campo da EPT.

Os três trabalhos provenientes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) exploram o tema da inclusão em contextos de vulnerabilidade social, ampliando a discussão para além da deficiência. Essas pesquisas demonstram sensibilidade às dimensões culturais e socioeconômicas da exclusão, ainda que tratem a EPT de forma periférica, sem aprofundar o debate sobre a especificidade de sua organização curricular e formativa.

A produção da Universidade Federal da Bahia (UFBA) centra-se na formação de professores da educação profissional e tecnológica, ressaltando as lacunas na preparação pedagógica para lidar com a diversidade e a deficiência. O estudo destaca a importância da formação inicial e continuada com base na perspectiva da educação inclusiva como direito humano.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), o trabalho examina as práticas de inclusão de alunos com deficiência auditiva em cursos técnicos, apontando avanços na utilização de recursos visuais e intérpretes de Libras, mas também desafios na comunicação docente e no planejamento curricular integrado.

A pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) analisa políticas de inclusão e permanência de estudantes com deficiência em cursos superiores de tecnologia, enfatizando o papel das ações afirmativas e da acessibilidade como fatores determinantes para o êxito acadêmico.

Por fim, as duas produções de instituições privadas, Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), discutem experiências institucionais de inclusão com foco no ensino superior tecnológico, evidenciando práticas pontuais

e grande dependência de iniciativas individuais, sem políticas institucionais consolidadas.

Em síntese, as produções defendidas entre 2018 e 2024 evidenciam o amadurecimento gradual do campo de estudos sobre inclusão na Educação Profissional. As pesquisas mais recentes revelam esforços de integração entre políticas institucionais, práticas pedagógicas e perspectivas críticas da deficiência, ampliando o escopo analítico da área. Todavia, persiste a necessidade de aprofundar investigações empíricas na EPT de nível médio (EPTNM), *locus* privilegiado para a formação inicial e o exercício da cidadania produtiva de jovens e adultos com deficiência, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese das produções analisadas

Período	Eixos predominantes	Autores e instituições representativas	Convergências teórico-metodológicas	Lacunas e desafios	Contribuições à EPTNM e à inclusão
2018 a 2020	Políticas públicas, gestão institucional e formação docente	Fontoura (PUCRS), Mustafá (UEA), Andrade (UFRRJ), Boanafina (UFRRJ), Bezerra (UFC)	Ênfase na democratização do acesso e na consolidação dos IFs; análise das reformas e da dualidade estrutural	Pouca abordagem empírica sobre PcD; foco macroestrutural	Introduzem a inclusão como dimensão de justiça social e de políticas educacionais
2021 a 2022	Práticas pedagógicas e representações docentes	Araújo (IFAM), Souza (IFPE), Silva (UFRRJ)	Avanços no olhar sobre práticas inclusivas e formação de professores; abordagem qualitativa e interpretativa	Limitação quanto à análise de currículos e acessibilidade na EPTNM	Contribuem para compreensão da inclusão como prática educativa situada

Período	Eixos predominantes	Autores e instituições representativas	Convergências teórico-metodológicas	Lacunas e desafios	Contribuições à EPTNM e à inclusão
2023	Diversidade, acessibilidade e inovação pedagógica	Severo (IFPE), Figueiredo (IFAM), Silva (IFRS)	Perspectiva interseccional de inclusão (raça, etnia, língua e deficiência); uso de produtos educacionais	Escassez de análises longitudinais e articulação com políticas institucionais	Fortalecem o conceito de inclusão ampliada e interdisciplinar
2024	Políticas institucionais e práticas de efetivação da inclusão	Santana (IFPE), Cruz (IFPE), Abreu (IFMG), Santos (IFAM), Mota (IFRS), Oliveira (UFBA), Teremussi Neto (UNOESTE)	Consolidação de eixos institucionais: NAPNE, CAPNE, terminalidade específica, ações afirmativas; aproximação entre teoria e prática	Foco maior em ensino superior; pouca produção voltada à EPTNM e às escolas técnicas estaduais	Avançam na institucionalização da inclusão e na defesa de políticas públicas específicas para PcD na EPT

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de dados da BDTD/IBICT.

A análise das produções evidencia que, embora a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional tenha conquistado espaço crescente na agenda de pesquisa, o campo ainda carece de maturidade teórica e consistência epistemológica. Observa-se a prevalência de estudos voltados a práticas institucionais e adaptações pedagógicas, com menor presença de investigações que problematizem as relações entre trabalho, currículo e formação humana

integral. Tais lacunas indicam a urgência de ampliar as pesquisas que articulem a EPT às discussões da educação inclusiva crítica, conforme propõem Sassaki (2003), Diniz (2012) e Carvalho (2008), de modo a construir uma base conceitual sólida para a consolidação de políticas públicas efetivamente transformadoras.

A leitura comparativa das produções evidencia também convergências no reconhecimento da inclusão de pessoas com deficiência como princípio educativo e compromisso institucional, mas também divergências significativas quanto às formas de implementação e aos fundamentos teóricos mobilizados. Enquanto algumas pesquisas adotam uma perspectiva sociopolítica e crítica da deficiência, alinhada à noção de inclusão como direito humano (Sassaki, 2003; Diniz, 2012; Carvalho, 2008), outras mantêm uma abordagem técnico-administrativa, centrada em adaptações e recursos, sem problematizar as bases epistemológicas da EPTNM. Assim, a análise aponta para a necessidade de superar o tratamento instrumental da inclusão, fortalecendo investigações que articulem currículo, trabalho e formação humana integral em um projeto educativo efetivamente emancipador.

O Quadro 4 apresenta uma leitura comparativa das pesquisas, evidenciando suas convergências, divergências e contribuições para o campo da Educação Profissional e Tecnológica, com foco na inclusão de pessoas com deficiência na EPTNM.

Quadro 4 – Convergências e divergências das produções de PcD na EPTNM

Instituição / Ano	Convergências identificadas	Divergências / tensões	Contribuições ao campo da EPTNM
IFPE (2017-2022)	Reconhecimento da importância dos NAPNE; valorização da escuta dos estudantes; ações pontuais de acessibilidade	Ausência de política institucional contínua; baixa articulação entre formação docente e práticas inclusivas	Reforça a necessidade de institucionalizar a inclusão como dimensão estruturante da EPTNM
IFAM (2018-2021)	Centralidade da gestão e do engajamento docente; foco na acessibilidade física e comunicacional	Falta de recursos e de políticas permanentes de formação continuada	Contribui para a compreensão da inclusão como processo institucional e coletivo
IFRS (2019-2023)	Debate sobre cultura institucional inclusiva e gestão democrática	Limitações teóricas; pouca articulação entre inclusão e currículo da EPTNM	Aponta o papel das lideranças e da cultura escolar na efetivação da inclusão

Instituição / Ano	Convergências identificadas	Divergências / tensões	Contribuições ao campo da EPTNM
IFMG (2020)	Uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas adaptadas	Carência de fundamentação teórica e avaliação de impacto	Evidencia o potencial das tecnologias como mediação pedagógica na EPTNM
UFRRJ (2017-2022)	Relação entre inclusão e vulnerabilidade social; ampliação do olhar sobre desigualdades	Ênfase sociológica ampla, sem foco na EPTNM	Contribui para situar a inclusão na EPT dentro das desigualdades estruturais da sociedade
UFBA (2021)	Formação docente como eixo central da inclusão	Abordagem restrita à formação inicial, sem diálogo com práticas escolares	Destaca a formação pedagógica como condição para práticas inclusivas na EPT
UFC (2019)	Ênfase na inclusão de surdos; valorização da Libras e recursos visuais	Ausência de planejamento curricular bilíngue; pouca interdisciplinaridade	Aponta caminhos para uma pedagogia visual e comunicacional inclusiva
UEA (2020)	Inclusão associada à permanência e acessibilidade	Falta de indicadores e monitoramento institucional	Reforça o vínculo entre políticas de permanência e democratização da EPT
UNOESTE (2018)	Experiências exitosas baseadas em sensibilização docente	Dependência de ações individuais; ausência de política institucional	Mostra o desafio da sustentabilidade das ações inclusivas na EPT privada
PUCRS (2022)	Avanços na cultura institucional e políticas de diversidade	Inclusão tratada de forma genérica e não articulada à EPTNM	Indica necessidade de transversalizar a inclusão nas políticas institucionais

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de dados da BDTD/IBICT.

A leitura comparativa das produções evidencia convergências no reconhecimento da inclusão de pessoas com deficiência como princípio educativo e compromisso institucional, mas também divergências significativas quanto às formas de implementação e aos fundamentos teóricos mobilizados. Enquanto algumas pesquisas adotam uma perspectiva sociopolítica e crítica da deficiência, alinhada à noção de inclusão como direito humano (Sassaki, 2003; Diniz, 2012; Carvalho, 2008), outras mantêm uma abordagem técnico-administrativa, centrada em adaptações e recursos, sem problematizar as bases epistemológicas da EPTNM. Assim, a análise

aponta para a necessidade de superar o tratamento instrumental da inclusão, fortalecendo investigações que articulem currículo, trabalho e formação humana integral em um projeto educativo efetivamente emancipador.

3.1.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura longitudinal das 18 produções evidencia que o debate sobre inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) avança do tratamento predominantemente institucional-normativo para perspectivas interseccionais e críticas, ainda que a EPTNM permaneça sub-representada empiricamente. Entre 2018 e 2020, o conjunto privilegia temas de gestão e políticas públicas; entre 2021 e 2022, desloca o olhar para práticas pedagógicas e representações docentes; e, entre 2023 e 2024, amplia escopo e densidade analítica com foco em acessibilidade, diversidade e institucionalização da inclusão (NAPNE, CAPNE, terminalidade específica, ações afirmativas).

No plano teórico-epistemológico, as produções mantêm convergências com o modelo social da deficiência (Diniz, 2012), segundo o qual a deficiência se constitui na relação com barreiras e não como atributo individual. Essa chave dialoga com Carvalho (2008), ao situar a inclusão como processo pedagógico e institucional que exige reorganização curricular, formação docente e cultura escolar. Em paralelo, o referencial de Sassaki (2003; 2020) oferece um instrumental operativo, acessibilidades arquitetônica, comunicacional, informacional/digital, metodológica, instrumental, atitudinal e programática, que aparece com força nos trabalhos aplicados (estágios, guias e *checklists*). Quando operacionaliza essas dimensões, a literatura aproxima concepções e práticas e reduz o hiato entre discurso e ação.

Do ponto de vista normativo, os estudos reconhecem avanços e tensões. A Lei Brasileira de Inclusão, LBI (Lei nº 13.146/2015), estabelece a inclusão como direito humano e orienta o sistema educacional a eliminar barreiras, o que se articula, no nível da etapa, com a BNCC/2017 e

com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 para o Ensino Médio. Entretanto, a materialidade dessas diretrizes na EPTNM encontra limites: currículos fragmentados, estágio curricular pouco acessível, formação docente irregular e ausência de políticas institucionais permanentes (monitoramento, indicadores, financiamento). Além disso, o Decreto nº 10.502/2020 surge como marco controverso na política de educação especial, sendo lido, em parte das produções, como vetor de recentralização do atendimento e de ambiguidade na interpretação do princípio do “preferencialmente na rede regular”, o que desafia a implementação coerente de práticas inclusivas nos cursos técnicos integrados.

Os achados pedagógicos mostram que a inclusão na EPTNM se fortalece quando: (i) o currículo integrado preserva a unidade trabalho/ciência/cultura/tecnologia com objetivos, conteúdos e avaliação acessíveis; (ii) a docência adota planejamento universal da aprendizagem e adaptações razoáveis sem reduzir expectativas acadêmicas; (iii) os estágios passam por pactuação tripartite (instituição/docente/concedente) com protocolos de acessibilidade; (iv) tecnologias assistivas e recursos de comunicação (Libras, legendas, audiodescrição, leitores de tela, materiais táteis) se integram à didática como meios de mediação do conhecimento, não como anexos. Ainda assim, a dimensão epistemológica aparece pouco explorada: raras produções discutem como a EPTNM pode produzir conhecimento sobre deficiência, trabalho e técnica em chave crítica, para além da adaptação.

No plano institucional, os estudos convergem em três pontos: (i) NAPNE/CAPNE: quando dispõem de mandato, equipe, orçamento e indicadores, atuam como órgãos estruturantes e não apenas de aconselhamento; (ii) Formação docente: quando se pauta em reflexão da prática e estudo de caso no próprio curso, supera o caráter episódico de oficinas e alcança a sala de aula e o estágio; (iii) Assistência estudantil: quando articula permanência material (bolsas, transporte, alimentação) a permanência simbólica (pertencimento, combate a preconceitos), reduz evasão e amplia a participação de PcD.

Do ponto de vista regional, a distribuição das pesquisas mostra concentração nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul e ausência no Centro-Oeste e baixa cobertura no Norte (com exceções pontuais). Essa assimetria sugere que o debate científico ainda não reflete a diversidade territorial da EPTNM, especialmente em redes estaduais e escolas técnicas municipais, onde as condições de infraestrutura e formação docente variam e a inclusão tende a enfrentar barreiras mais duras.

Em termos de lacunas e agenda de pesquisa, o corpus indica a necessidade de: (i) Estudos empíricos sobre EPTNM (e não apenas EPT superior), com foco em currículo integrado, componentes técnicos específicos e estágios; (ii) Avaliações de impacto (acadêmico e de inserção produtiva) para PcD nos cursos técnicos integrados; (iii) Pesquisas longitudinais sobre permanência e trajetória formativa de PcD na EPTNM; (iv) Instrumentos de monitoramento (indicadores, painéis) das acessibilidades de Sasaki e sua relação com aprendizagem e conclusão; (v) Estudos regionais em redes estaduais/municipais e em concedentes de estágio, para mapear barreiras produtivas e soluções setoriais.

Por fim, à luz de Diniz (2012) e Carvalho (2008), a inclusão na EPTNM se fortalece quando abandona o paradigma compensatório e assume projeto pedagógico emancipador: não se reduz PcD a perfis de “empregabilidade”, mas se garante formação técnico-científica de alto padrão, com apoios e acessibilidades como condições de equidade e não de exceção. Esse deslocamento exige que os Institutos Federais e as redes parceiras consolidem governança institucional (normas, orçamento, metas), formação continuada situada e parcerias com o mundo do trabalho que assegurem estágios e práticas profissionais acessíveis, sob o horizonte normativo da LBI e do direito à educação em perspectiva de justiça social.

A partir das análises apresentadas, é possível sintetizar algumas conclusões e recomendações que expressam o estado atual e as perspectivas futuras do campo.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão empreendida permitiu compreender que a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) constitui um campo em consolidação, marcado por avanços conceituais, normativos e institucionais, mas também por tensões estruturais e epistemológicas. O mapeamento e a análise de dezoito produções científicas defendidas entre 2018 e 2024 evidenciaram o esforço de diferentes pesquisadores e instituições em construir práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à efetivação do direito à educação e ao trabalho para esse público.

Constatou-se, contudo, que o debate ainda se encontra fortemente ancorado em uma racionalidade técnica e normativa, em detrimento de uma abordagem política, social e crítica da deficiência. Em muitos estudos, a inclusão aparece vinculada à ideia de adaptação ou atendimento especializado, sem que se problematizem as bases epistemológicas que sustentam o modelo escolar excludente. A ausência de uma leitura crítica sobre o trabalho, a técnica e o papel social da escola técnica limita o potencial emancipatório da EPTNM, restringindo a formação de estudantes com deficiência ao acesso físico e comunicacional, mas não necessariamente ao pleno exercício da cidadania produtiva.

Do ponto de vista institucional, observou-se que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica constitui o principal locus de experimentação e produção científica sobre o tema, especialmente por meio de iniciativas como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e as Coordenações de Ações Inclusivas (CAPNE). Entretanto, há baixa representatividade de pesquisas oriundas das redes estaduais e privadas, o que reflete desigualdades regionais e institucionais no acesso à formação inclusiva e na consolidação de políticas permanentes de acessibilidade.

No plano teórico, as produções convergem com a perspectiva socio-política da deficiência (Sasaki, 2003; Diniz, 2012), compreendendo a

inclusão como processo de transformação social e não como mera adaptação funcional. Dialogam também com Carvalho (2008), ao reconhecerem a necessidade de uma cultura escolar que integre as dimensões pedagógica, institucional e atitudinal da inclusão. Entretanto, ainda se nota fragilidade na produção epistemológica específica da EPT, uma vez que poucos estudos exploram as articulações entre formação profissional, currículo integrado e trabalho em perspectiva inclusiva.

Os achados reforçam que a efetivação da inclusão na EPTNM exige uma abordagem sistêmica e intersetorial, que articule políticas públicas, gestão institucional, formação docente e cultura escolar. Tal efetivação passa por: (i) Formação docente continuada voltada à prática inclusiva e ao planejamento universal da aprendizagem; (ii) Investimentos estruturais em acessibilidade física, tecnológica e comunicacional; (iii) Participação ativa das pessoas com deficiência nos processos de avaliação, planejamento e gestão institucional; (iv) Monitoramento e indicadores públicos que permitam avaliar a efetividade das políticas de inclusão; (v) Ampliação de pesquisas empíricas sobre a inclusão na EPTNM, especialmente nos cursos técnicos integrados e nos estágios supervisionados.

Recomenda-se, assim, que futuras investigações teóricas e empíricas avancem na construção de uma epistemologia da inclusão na EPT, articulando os campos do trabalho, da educação e da deficiência em uma perspectiva crítica, histórica e socialmente comprometida. Essa epistemologia deve conceber a inclusão como dimensão constitutiva da formação humana integral, superando a dicotomia entre formação para o trabalho e formação para a vida.

Em síntese, a consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica inclusiva requer o reconhecimento da diferença como valor e da diversidade como princípio pedagógico. Somente por meio de uma política pública sustentada por bases democráticas, teóricas e institucionais sólidas será possível garantir às pessoas com deficiência não apenas o acesso e a permanência, mas também a aprendizagem significativa, a

participação social e a inserção digna no mundo do trabalho, sob o horizonte da justiça social e dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Christiane Miranda de. *Terminalidade específica no IFMG: um estudo sobre os desafios e possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas*. 2024. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Branco, Ouro Branco, 2024.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. *Impactos da reforma gerencial do Estado na gestão das políticas públicas para a EJA*. 2019. 577 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

ARAÚJO, Áurea Sandra. *Ensino médio integrado na modalidade EJA: formação discente e o ensino da química*. 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2021.

BEZERRA, Carlos Winston Guedes. *Avaliação da Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE): a inclusão social enquanto direito dos estudantes do Campus Cedro*. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BOANAFINA, Anderson Teixeira. *A formação docente para a educação profissional e tecnológica em tempos de dualidade ampliada*. 2020. 266 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, e institui a Reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Estabelece as diretrizes para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 21.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CRUZ, Maria Aparecida. *Mulheres integrantes de Núcleos de Gênero e Diversidade na Educação Profissional e Tecnológica: narrativas sobre empoderamento feminino*. 2024. 170

f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda, Olinda, 2024.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

FIGUEIREDO, Rayka Justiniano de. *Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva da formação docente*. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2023.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. *A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre*. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOTA, Samuel dos Santos. *O estágio curricular obrigatório e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino ofertado na Educação Profissional e Tecnológica*: subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

MUSTAFÁ, Amanda Ramos. *As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus*: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Unka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

OLIVEIRA, Zildeni Martins de. *Ações afirmativas na pós-graduação*: ingresso e permanência de estudantes negras/os no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano – Campus Catu. 2024. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

SANTANA, Natália Tibéria Veloso de. *A inclusão na Educação Profissional e Tecnológica*: uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IFPE. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda, Olinda, 2024.

SANTOS, Ozivane Monteiro dos. *O papel da CAPNE na Educação Profissional e Tecnológica*: uma perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência visual. 2024. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SEVERO, Monick Alves de Moura. *As práticas docentes vinculadas à diversidade étnico-racial no Ensino Médio Integrado à formação técnica em Segurança do Trabalho*. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profis-

sional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda, Olinda, 2023.

SILVA, Erliandro Félix. *Abreviando barreiras comunicacionais: o acesso ao conhecimento por meio de um glossário em Libras-Português de termos marxistas para o ensino em Educação Profissional e Tecnológica*. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, Porto Alegre, 2023.

SILVA, Josiane. *Para além do acesso, preciso permanecer na universidade: trajetória e estratégias dos cotistas negros na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG*. 2022. 355 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

SOUZA, Poliana Cavalcante de. *Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores (as) de cursos técnicos subsequentes*. 2022. 236 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda, Olinda, 2022.

TEREMUSSI NETO, Bruno. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política pública cravada na história*. 2024. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2024.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.018

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS JUVENIS: INCLUSÃO E DIVERSIDADE EM AMBIENTES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Thiago Eduardo Freitas Bicalho¹
Raquel Quirino²

RESUMO

A categoria social juventudes pode ser estudada de diversas formas no âmbito comportamental e sociológico sendo necessária a realização de várias conexões para entender suas trajetórias e suas formas de vida em sociedade (Abramo, 1997; Marques, 1997; Melucci, 1997; Groppo, 2000). Tendo em vista todo o contexto apresentado, a problematização dessa realidade leva ao questionamento central desta investigação: Como a inclusão e a diversidade afeta os territórios educativos utilizados na aprendizagens de jovens de uma Instituição Federal de Educação Tecnológica? Afim de responder o questionamento proposto a pesquisa objetiva analisar como a inclusão e a diversidade afeta os espaços educativos de uma instituição federal de educação tecnológica frequentados pelos jovens e suas contribuições para a sua aprendizagem. No aspecto metodológico, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa de natureza exploratória para ampliar o conhecimento do território a ser utilizado. Como procedimento de pesquisa adotou-se a revisão sistemática da produção de trabalho apresentados em conferências na

1 Doutorando em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, contato@thiagobicalho.com.br;

2 Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, quirinoraquel@hotmail.com

instituição e depositadas em repositório próprio. Como técnica de coleta de dados utilizou-se a base de dados do portal de conferências, que armazena o resumo dos trabalhos apresentados nas conferências realizadas na instituição analisada utilizando o descritor inclusão. Os resultados apontam um volume reduzido de pesquisas tratando da temática, considerando apenas 166 produções e dentre elas uma abrangência diversa sobre a temática. Conclui-se no estudo exploratório que o ambiente local de aprendizagem dos jovens precisa ser analisado em suas nuances de infraestrutura, como também, de acessos sociais para uma ampliação do aprendizado na educação tecnológica.

Palavras-chave: Educação Tecnológica, Inclusão, Diversidade, Juventudes.

INTRODUÇÃO

As juventudes podem ser considerada uma categoria social e ser investigada de diversas formas porém, pelo âmbito comportamental e sociológico, é preciso realizar conexões com outras áreas do conhecimento para entender suas trajetórias e suas formas de vida em sociedade. O presente artigo³ olha para os jovens estudantes que frequentam uma instituição federal de educação tecnológica provocando a reflexão sobre os ambientes educacionais, ao qual denominamos aqui como territórios educativos, e pensando nas relações da inclusão e da diversidade nestes espaços.

Ao falar de territórios educativos, refletimos que os ambientes físicos ou locais coexistem com os ambientes digitais. Nessa dupla dimensão, o universo digital encontra materialidade nas conexões e nas práticas sociais das juventudes ao longo da sua trajetória de vida pessoal, educacional e profissional. O senso comum apresenta, de forma cada vez mais intensa, a máxima de que “os jovens só querem saber de internet”, porém, precisamos investigar cientificamente este fenômeno já que estas afirmações normalmente são colocadas de forma pejorativa e associando a conexão dos jovens no ciberespaço como algo negativo. As pesquisas constataam que a conectividade e as habilidades digitais estão presentes em maior grau na faixa etária dos jovens - 16 a 24 anos e de 25 a 34 anos - se comparada com outras faixas etárias (CGI.BR, 2016; 2024) algo que se apresenta como fator fundamental para entender as práticas juvenis.

Até aqui compreendemos que para entender o jovem precisamos olhar para a coexistência do ambiente físico com o ambiente digital, todavia, os jovens que adentram em espaços formais e não formais vinculados a educação profissional e tecnológica - EPT passa por mudanças significativas na vida⁴.

3 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

4 ⁴ Caso desejar saber mais sobre a mudança da vida dos jovens na EPT leia o trabalho “Avaliação diagnóstica do projeto de vida dos jovens alunos da educação profissional e tecnológica”

A educação pode ocorrer em diversos espaços e contém objetivos adotados por educadores, educandos e pelos sistemas educacionais. Seja intencionalmente ou não, qualquer prática educativa expressa princípios políticos pedagógicos (Nonato et al., 2016). Extrapolando os limites da educação formal, ao conectar a juventude com os territórios digitais torna-se relevante compreender os processos educativos decorrentes em ambientes não formais visto que a educação não formal já deixou de ser um campo de investigação em consolidação no Brasil (Garcia, 2007) para se tornar concreto na vida das juventudes.

A visão juvenil do processo educativo é enfatizada nesta investigação, considerando assim a contribuição do jovem, seus desejos e constatações já que muitas das propostas de educação não formal volta-se para o segmento considerado jovem (Park; Fernandes; Carnicel, 2007). Portanto, o entendimento das juventudes e dos seus usos educacionais dos territórios físicos e digitais inspiram a investigação a percorrer os caminhos da educação formal e não formal em busca de respostas para a influência destes territórios nas juventudes.

Para que seja possível investigar a relação dos jovens com a EPT podemos levantar questões como: Quais jovens são esses? Quais jovens tem acesso a EPT? Quais permanecem? Quais logram êxito e se inserem no mundo do trabalho? Essas problemáticas nos ajuda a compreender que não podemos falar de educação sem entender sobre a equidade educacional⁵, ao qual se solidifica nas discussões sobre a inclusão e a diversidade na educação. Souza e Oliveira (2021, p. 63) afirma que a educação profissional ainda é uma temática pouco explorada no âmbito da educação inclusiva, sendo aqui algo que problematizaremos em busca de respostas nesta investigação.

da Camilla de Oliveira Souza (2023).

- 5 O presente artigo representa o início das discussões e problematizações teóricas necessárias no processo de constituição e definição do problema de pesquisa na construção de uma tese de doutorado que abordará a inclusão na EPT para a garantia da equidade educacional no âmbito do acesso, permanência e êxito dos estudantes respeitando seus marcadores sociais da diferença e/ou sua deficiência.

Tendo em vista todo o contexto apresentado, a problematização dessa realidade leva ao questionamento central deste artigo: Como a inclusão e a diversidade afeta os territórios educativos utilizados na aprendizagens de jovens de uma Instituição Federal de Educação Tecnológica? Afim de responder o questionamento proposto, a pesquisa objetiva analisar como a inclusão e a diversidade afeta os espaços educativos de uma instituição federal de educação tecnológica frequentados pelos jovens e suas contribuições para a sua aprendizagem.

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória e em uma perspectiva de análise no caráter crítico, a partir do método dialético, outras questões poderão surgir ao longo do levantamento teórico e empírico e, serão abordadas e analisadas dentro das possibilidades e limitações impostas. Pela área de educação ser muito ampla, com esferas distintas de jurisprudência, escolheu-se para esta investigação uma instituição federal de educação tecnológica dentro dos limites territoriais do estado de Minas Gerais, que oferta a EPT na educação básica, por meio do ensino médio, e no ensino superior, por meio da graduação e pós-graduação.

Com o intuito de justificar a importância deste artigo necessitamos retomar alguns pontos da problemática que compõe esta apresentação.

O avanço das tecnologias digitais e a crescente presença dos jovens em ambientes virtuais destacam a necessidade de compreender como esses espaços influenciam suas trajetórias profissionais. Em Minas Gerais, os territórios educativos locais, como escolas, centros culturais e organizações da sociedade civil - OSCs, têm uma tradição significativa de formação que permeia a vida da pessoa proponente desta investigação, é sua trajetória levou a questionar como essas experiências interagem com os ambientes digitais para moldar a vida dos jovens. A justificativa pessoal e de envolvimento com a pesquisa soma-se a algumas questões secundárias que permeiam a investigação e que necessitam ser respondidas para uma compreensão da questão central colocada.

O cerne do artigo é, em primeiro lugar, entender os espaços educativos locais frequentados pelos jovens e suas contribuições para o

desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais que são levadas para a vida. Em seguida o foco é compreender como a presença digital dos jovens se concretiza no ciberespaço, principalmente no contexto societário de emergência das discussões sobre a inteligência artificial. E, por fim, busca-se entender como a diversidade e a inclusão é manifestada nas interações presentes nos territórios educativos locais e digitais.

Este estudo contribuirá para a compreensão de como as relação entre inclusão e diversidade sobre o olhar dos jovens estudantes podem ser potencializadas para criar políticas públicas e práticas educativas que suportem o desenvolvimento integral dos jovens em contextos tanto locais quanto digitais.

Se faz necessária a transformação para a potencialização dos benefícios dos estudos aos jovens, assim como o presente artigo ao investigar os jovens e seus processos educativos escolares e não escolares estão diretamente ligados a dimensão da Educação quando toca no universo escolar, por meio da sua verticalização que contempla desde o ensino médio a pós-graduação stricto sensu e na dimensão da cultura por buscar compreender a relação da juventude no ciberespaço.

Caberá destacar que haverá um olhar para os processos formativos e os ambientes de aprendizagem dos jovens dentro e fora da Educação Profissional e Tecnológica, comparando-as com o universo mediado ou não por tecnologias digitais. A instituição federal de educação tecnológica analisada oferta cursos na modalidade de educação profissional e tecnológica e é, formada e permeada, por vários ambientes não formais de educação que serão colocados a prova nesta presente investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com o intuito de apontar caminhos teóricos que serão aprofundados ao longo da pesquisa, a seção de referencial teórico se divide em: (i) uma subseção para abordar a relação da juventude com a educação profissio-

nal e tecnológica e (ii) uma subseção para discutir a cibercultura como uma prática constante da juventude no século XXI.

JUVENTUDES EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS LOCAIS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

A juventude, no aspecto social, é considerada como uma categoria social (Abramo, 1997; Marques, 1997; Melucci, 1997; Groppo, 2000) pois, assim como outras faixas etárias, possui comportamentos, atitudes e situações vividas com ênfase nesta fase da vida. A juventude como categoria social (etária) nasce em uma abordagem estrutural-funcionalista através de Emile Durkheim, perpassa uma teoria crítica e avança para teorias pós-críticas de concepção de juventude. Como forma de delimitação do artigo vamos abordar apenas as concepções da teoria pós-crítica e sua relação com os processos formativos na educação profissional e tecnológica.

A teoria pós-crítica da sociologia das juventudes emerge em um cenário de mudanças ocorridas na crise da sociologia, que está associada diretamente, com a crise da modernidade (Groppo, 2017). Esse movimento impacta a vida dos jovens em múltiplas dimensões como a pessoal, educacional, profissional, comunitária e outras. Assim sendo, para compreender a juventude é necessário situá-la dentro das categorias etárias e discutirmos suas transformações na contemporaneidade.

Ao situar os jovens dentro de uma categoria etária, levanta-se a discussão do que podemos considerar o “ser jovem”. Debert (2010) faz duras críticas as práticas das categorias etárias e afirma que com a modernidade não estamos diante de uma extinção desta categoria (juventude) mas de uma fragilidade e confusão dos padrões que constituem a condição juvenil.

Esta fragilidade e confusão dos padrões que define a condição juvenil da juventude pode ser percebida pela ação do estado através das políticas públicas. No Brasil, na condição de estado onde decorre esta investigação, definiu no Estatuto da Juventude que jovem é, para efeito de leis, as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos (Brasil, 2013).

Mesmo com o marco etário, as pesquisas no campo da juventude brasileira propõem a expansão do entendimento de juventude para além das faixas etárias conforme previsto por Debert (2010) o que corrobora para que, ao olhar sobre a oferta de ensino superior na modalidade de educação profissional e tecnológica, tenhamos a compreensão do ambiente educacional que é historicamente marcado pela presença de jovens para efeito de lei (dentro da faixa etária de 15 a 29 anos) e jovens na compreensão alargada das condições juvenis (mantendo padrões sociais e comportamentais vinculados a juventude).

Abramo (1997) aponta em sua pesquisa sobre a juventude a necessidade de considerar os próprios jovens, escutar e refletir suas experiências, suas percepções e suas formas de atuação e sociabilidade. Seguindo essa premissa, a compreensão dos territórios educacionais locais na educação formal e na educação não formal emerge da percepção dos jovens que consideram essas e outras características sociais, históricas e culturais (Perondi; Vieira, 2018, p. 51) para consolidar a sua identidade juvenil e contribuir com seus processos formativos.

O processo de formação integral dos sujeitos tem uma remota origem, como afirma Ciavatta, onde a educação pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (Ciavatta, 2014). Dentre outras características, para o entendimento das juventudes na sua relação com a educação profissional e tecnológica não pode ser negligenciados os marcadores sociais da diferença e discutir tensões na base das relações de classe, no padrão de trabalho, nas relações entre políticas de Estado e interesses do capital (Arroyo, 2019).

Nos deparamos com a existência de uma “segunda modernidade” que torna a forma de vida da juventude instável, reversiva, precária, transitória e outras características que torna as referências de vivência da juventude – sociais, históricas e culturais – mais embaralhadas (Grosso, 2017). Com isso a juventude na contemporaneidade é marcada por uma socialização ativa e flexível que busca contribuir com a sua gestão do presente, que

significa, enfim, ser capaz de elaborar identidades, suficientemente coerentes para dar certa estabilidade ao sujeito, mas suficientemente flexíveis para permitir alterações em uma era de grande mutação tecnológica e social. (Groppo, 2017, p. 126)

Neste cenário de imprevisibilidade das mudanças tecnológicas e sociais a condição juvenil se torna dialética por estar assentada em uma relação de contradição entre a sociedade e a juventude (Groppo, 2010). A educação profissional e tecnológica, assumindo um caráter omnilateral, tem a capacidade de formar profissionais com uma análise crítica sobre a ciência e a tecnologia e, segundo Arroyo (2019, p. 13), construir uma análise crítica dos seus impactos na sociedade, na política, nas desigualdades de classe, raça, gênero [...] uma análise crítica desses impactos na formação profissional e tecnológica.

Contudo, as mudanças tecnológicas e sociais na condição juvenil aponta para dois movimentos que são essenciais: atentar sempre as mudanças ocorridas no amago da educação e da sociedade e reconhecer que as dimensões que compõem a condição juvenil e que estão fragilizadas na “segunda modernidade” devido a multiplicidade de fatores sociais que influenciam e as constantes mudanças.

JUVENTUDES EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DIGITAIS: A CIBERCULTURA JUVENIL NAS TRAJETÓRIAS CONTEMPORÂNEAS

Neste artigo, o desejo de reconhecer as mudanças que tornam-se constantes na contemporaneidade leva a análise da cibercultura como uma prática no século XXI, especificamente no âmbito dos jovens, demonstrando sua importância e a necessidade de ser abordada na análise das categorias sociais.

As tecnologias da informação e comunicação - TICs realizaram transformações consideráveis na vida cotidiana, na utilização do tempo, nas modalidades de relação com os outros (sociabilidade) e na intimidade (Le Breton, 2017). Tais transformações provocaram uma alteração na

contemporaneidade, “praticamente obrigando” a relação e posse de itens tecnológicos no dia a dia, principalmente entre a juventude. Hoje, nas interações entre os jovens, as mediações tecnológicas revelam seu potencial alternativo (Martín-Barbero, 2008) não podendo limitar a visões extremistas e catastróficas da inserção da tecnologia na vida cotidiana.

Os aparatos tecnológicos são, portanto, a ponte para acesso ao ciberespaço.

Segundo Levy (1999) o ciberespaço é o

novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 17)

Este ciberespaço constitui-se como um processo comunicacional uma vez que é uma composição entre os usuários e o fluxo de informações. A principal contribuição da revolução que ocorreu com a internet foi o retorno da dinâmica da comunicação oral, agora modificada, mesclando escrita, imagens e oralidade o fluxo intenso de comunicação virtual (Stengel; Mineiro, 2017). Esta nova forma de comunicação transforma o ciberespaço em um local de trocas, onde existe liberdade de expressão para os que criam e produzem a cultura virtual, bem como, o desenvolvimento da tolerância para com os receptores desta linguagem (Setton, 2009).

A difusão da cultura virtual em formas de manifestações juvenis pode ser acessada em qualquer local do mundo, através do ciberespaço. O jovem tem a liberdade ideológica e tecnológica de explorar, integrar e misturar o planeta e toda a história da humanidade, sendo que o estado-nação tornou-se o mundo e tudo presente nele (Castells, 1999). Em um cenário que fluxo de informações entre as pessoas é parte constituinte da experiência humana nas redes emerge a cibercultura. Compreende-se então como cibercultura a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica (Lemos, 2003).

Aproximando o resgate teórico de juventude e cominando com a cibercultura - caracterizada aqui por uma mudança ocorrida na forma de constituição das relações sociais no século XXI – propõe-se a emergência de uma cibercultura juvenil. Para situar este novo conceito é necessário destacar a flexibilização da categoria social juventude (Debelt, 2010), a forma de vida da juventude na “segunda modernidade” (Groppo, 2017) e a consolidação do ciberespaço, cibercultura e tecnologias da informação e comunicação na atualidade (Lévy, 1999; Castells, 1999; Lemos, 2003; Martín-Barbero, 2008; Le Breton, 2017).

O espaço de manifestação da cibercultura juvenil é nas redes que

constituem-se em novos ambientes culturais, em que se entrelaçam novas formas de relações sociais que fornecem aos adolescentes novos cenários para explorar identidades, e, portanto, contribuem para que eles experimentem outros modos de ser e estar no mundo. (Stengel; Mineiro, 2017, p. 136)

Esta experimentação do modo de ser e estar no mundo é que constitui o jovem como sujeito e, relacionando-a com a cibercultura a torna flexível o bastante para suportar as mudanças na sociedade.

Conceitua-se a cibercultura juvenil como experiências juvenis que ocorrem no ciberespaço, seja ela com intuito de informação, entretenimento, relações sociais, videoconferências, co-criação cultural, relacionamentos amorosos e outras dimensões de suas vidas.

A investigação proposta por este artigo inicia o caminho de corroborar para a argumentação de prova para consolidar o conceito e apresentar as necessidades latentes aos jovens, uma vez que nasceram nesta nova ordem social/tecnológica e são protagonistas na adesão ao uso do ciberespaço e das redes sociais (Stengel; Mineiro, 2017).

METODOLOGIA

Esta investigação será desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, haja vista que sua expectativa está no aprofundamento da

compreensão de um grupo social, a fim de compreender e problematizar as relações sociais e a inserção dos sujeitos de um determinado grupo no mundo do trabalho.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa tem caráter exploratório e crítico para proporcionar “maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41). A pesquisa é considerada uma pesquisa teórica-conceitual.

A pesquisa teórica-conceitual inicia-se com a formulação da problemática inicial que norteia a apresentação da questão e dos objetivos de pesquisa, sendo todas as informações reunidas no artigo. Partindo deste momento realiza-se as três etapas que subdivide o momento teórico-conceitual: a pesquisa teórica e a revisão da literatura (Gil, 2008).

A pesquisa teórica foi realizada por meio de bibliotecas físicas das instituições educacionais de Belo Horizonte e acrescidas por pesquisas realizadas em repositórios de e-books e no acervo dos próprios pesquisadores e do grupo de pesquisa⁶. Para a realização da revisão da literatura adotou-se como procedimento de pesquisa a revisão sistemática da produção de trabalho. Os trabalhos analisados foram coletados no portal de conferência da instituição que foi criado para reunir e proporcionar o gerenciamento eletrônico de vários eventos promovidos e realizados no âmbito da instituição. O acesso posterior aos resumos de trabalhos e a guarda da produção científica gerada na instituição é, segundo a instituição, uma maneira de promover a divulgação e disseminação do conhecimento técnico-científico produzido⁷.

Como técnica de coleta de dados utilizou-se a base de dados do portal de conferências, que armazena o resumo dos trabalhos apresentados

6 A investigação contou com o apoio das dependências do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional – FORQUAP, sob coordenação da Profa. Dra. Raquel Quirino e vinculado ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET.

7 Para preservar o anonimato da instituição o trecho informado por ela no repositório não será informado.

nas conferências realizadas na instituição, e para encontrar os trabalhos foi realizado uma busca simples do descritor “inclusão”.

Após a pesquisa foram apresentados 187 resultados que foram organizados em uma planilha do Microsoft Excel, numeradas e com todas as informações compiladas. Os resumos foram lidos e adotou-se como critério de exclusão o empenho do termo “inclusão” no contexto de colocar algo ou inserir visto que essa expressão apareceu recorrentemente desta forma em trabalhos que não dialogavam com a educação inclusiva. Os dados coletados serão sistematizados e analisados por meio de um caráter crítico, a partir do método dialético para que, à medida que os dados forem interpretados o objeto de pesquisa se torne mais familiar, sempre em busca de responder a questão central da pesquisa e atender aos objetivos propostos.

A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE NOS EVENTOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao aplicar os critérios de exclusão, a pesquisa retorna apenas 166 produções, o que representa um número baixo em comparação com a temática tratada. Cabe ressaltar que os trabalhos analisados majoritariamente foram apresentados em três tipos de evento: nas Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações, evento voltado para a produção de jovens pesquisadores vinculados ao ensino médio, na Semana de Ciência & Tecnologia, que reúne a produção científica dos jovens graduandos e no Seminário de Discentes dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu.

A análise de conteúdo dos resumos indicou sete eixos recorrentes que estruturam as práticas e debates de inclusão e diversidade na instituição, sendo eles a inclusão digital e tecnologias; a acessibilidade e deficiência; os aspectos socioeconômicos e políticas públicas; a educação inclusiva; os marcadores sociais de Raça, etnia, quilombola e/ou indígena; a Violências e bullying e os marcadores sociais de Gênero e sexualidade.

No âmbito da Inclusão digital e tecnologias os trabalhos apresentam uma ênfase em robótica educativa, plataformas, aplicativos e soluções de baixo custo voltadas a ampliar acesso e participação discente. As experiências tendem a ser mão na massa, articuladas a problemas reais (ex: protótipos e apps para comunicação ampliada), favorecendo aprendizagem significativa e protagonismo estudantil.

No âmbito da acessibilidade e deficiência os trabalhos possuem forte presença de tecnologia assistiva (leitores para baixa visão, materiais adaptados, LIBRAS) e avaliações de barreiras arquitetônicas. As ações mapeiam obstáculos físicos e comunicacionais e propõem soluções pragmáticas.

No aspectos socioeconômicos e políticas públicas os trabalhos abordam vulnerabilidades, permanência estudantil e direitos. A conexão com políticas de assistência e equidade aparece como mediadora de acesso e trajetória formativa.

No aspecto da Educação inclusiva, de forma geral, as discussões apresentadas pelos jovens abordam a escola/campus inclusivo, metodologias ativas e adaptação didático-pedagógica.

No aspecto dos marcadores sociais de Raça, etnia, quilombola e/ou indígena encontra-se ainda sub-representado frente ao peso que marcadores raciais têm na equidade de acesso e permanência. Quando presente, surge em ações de sensibilização e intervenções pontuais. No aspecto das violências e bullying e de gênero e sexualidade os temas aparecem de forma marginal e episódica, em geral via extensão e rodas de conversa.

Os achados nos apontam que os territórios educativos perpassam por forte centralidade do laboratório/oficina, na concepção do digital como extensão do território, na baixa capilaridade institucional e nos processos incipientes de interseccionalidade. Para contribuir com a aprendizagem dos jovens seria necessário, portanto, a sensação de engajamento e pertencimento, o desenvolvimento de competências técnicas, comunicacionais e colaborativas, a redução das barreiras de acesso e cobrir as lacunas que dificultam mensurar contribuição como a escassez de indi-

cadres de aprendizagem (pré-pós, rubricas, notas, evasão), a ausência de séries históricas e a descrição limitada de como docentes incorporam práticas inclusivas no currículo e na avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento dos resumos revela que a inclusão e a diversidade já atravessam os territórios educativos da instituição, sobretudo por meio de projetos tecnológicos e de acessibilidade localizados em laboratórios e oficinas. Tais iniciativas contribuem para a aprendizagem ao promover engajamento, competências técnicas e redução de barreiras de participação. Entretanto, a baixa institucionalização, a escassa interseccionalidade e a ausência de indicadores de aprendizagem limitam a transformação estrutural desses territórios.

Conclui-se que a efetividade da inclusão e da diversidade na EPT depende de transitar do modelo de projeto para políticas acadêmicas sustentadas por novos desenhos pedagógicos, formação docente, monitoramento e programas de pertencimento. Recomenda-se, como desdobramento empírico, (i) estudos longitudinais de permanência/conclusão com recortes de deficiência, raça/etnia, gênero e renda; (ii) novos experimentos curriculares e avaliação inclusiva; (iii) avaliação de impacto de tecnologia assistiva e ciberterritórios na aprendizagem, com métricas padronizadas. Tais ações podem consolidar uma arquitetura inclusiva de territórios educativos (físicos e digitais) com equidade como princípio organizador, potencializando trajetórias formativas de jovens na educação tecnológica.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5 & 6. Num, p. 25-36, 1997.

ARROYO, Miguel G. A educação profissional e tecnológica nos interroga. Que Interrogações?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 5-18, 2019. DOI: 10.36524/profept.v3i1.374. Disponível em:

<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/374..> Acesso em: 15 dez. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Juliana; EDNILSON, Rodrigo. **Culturas Juvenis e Tecnologias**. Projeto Diálogos com o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi/pdf/modulo_04_01.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 08 mar. 2017

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 6a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CGI.BR - Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2015**. São Paulo: Cetic.br, 2016.

_____. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros: TIC domicílios 2023**. São Paulo: Cetic.br, 2024.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DUARTE, Maricelma Tavares. **Redes sociais virtuais, sociabilidade juvenil: os sentidos atribuídos por um grupo de jovens do ensino médio da rede pública de educação de Porangatu**. Goiânia: PUC Goiás, 2016. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

FERREIRA, Lygia Socorro Sousa. **Cibercultura, Imaginário e Juventude – A influência da internet no imaginário de jovens brasileiros**. São Paulo: PUC/SP, 2009. Dissertação (Mestrado), Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: um mosaico. In: PARK, Margaret Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. (Org.).

Palavras-chave em educação não-formal. Holambra: Editora Setembro; Campinas: Unicamp/CMU, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo:

Atlas, 2002. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude - Ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, nº 33, CIDPA Valparaíso, 2010. p. 11-26.

_____. **Introdução à sociologia da juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LE BRETON, David. Adolescência e comunicação. In: LIMA, Nádia Laguárdia de; Et al. **Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares.** Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017. p. 15-31.

LEMOS, André. CIBERCULTURA. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

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

LIMA, Márcia. O uso de entrevista na pesquisa empírica. In: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas; SANTOS JÚNIOR, Jaime (Org.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais:** bloco qualitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP São Paulo, 2016, 72p.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5 & 6. Num, p. 63-75, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H.S.; FILHO, João Freire. **Culturas juvenis no século XXI.** São Paulo: Educ., 2008. p. 09-32.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5 & 6. Num, p. 5-14, 1997.

NONATO, Symaia Poliana; ALMEIDA, Jorddana Rocha de; FARIA, Ivan; GEBER, Saulo Pfeffer; DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Por uma pedagogia da juventude**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. (Org.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Editora Setembro; Campinas: Unicamp/CMU, 2007.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Juventude, Mídias e TIC. In: SPOSITO, MARILIA PONTES (Org.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 2. p. 63-86.

STENGEL, Márcia; MINEIRO, Evandro Ornelas. Laço fortes ou fracos? Os adolescentes e s laços nas redes sociais. In: LIMA, Nádía Laguárdia de; Et al. **Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017. p. 135-149.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.019

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (PCDS): DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Zildelene Mariano Cardoso Silva¹João Paulo Silva do Nascimento²

RESUMO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 2015, estabelece uma série de direitos fundamentais e diretrizes com o objetivo de assegurar a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência, visando garantir sua plena participação na sociedade. Contudo, a efetivação da inclusão de alunos com deficiência (PCDs) no ambiente escolar ainda representa um grande desafio para os profissionais da educação. A implementação de práticas inclusivas exige dos professores a adaptação de métodos pedagógicos, curriculares e estruturais, além de uma abordagem mais sensível às necessidades específicas de cada aluno. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula, ressaltando as dificuldades relacionadas ao planejamento e execução de atividades adequadas às diferentes deficiências. Além disso, busca identificar as estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores para promover a aprendizagem de todos os estudantes, com ênfase na criação de um ambiente inclusivo que favoreça

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT-IFCE, zildelene.silva@prof.ce.gov.br;

2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT IFCE, jpaulo_adm@hotmail.com;

a participação ativa de alunos com deficiência. A pesquisa também aborda os aspectos sociais, emocionais e físicos que podem interferir na integração desses alunos, discutindo a importância do apoio psicológico, das adaptações físicas das escolas e da colaboração entre os profissionais de ensino. Ademais, este estudo analisa a importância da formação docente contínua e as lacunas existentes no preparo dos professores para lidar com a diversidade. A implementação de políticas públicas, como a própria LBI, é debatida em relação à sua eficácia na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Ao final, o artigo sugere soluções e recomendações para fortalecer as práticas inclusivas nas escolas, destacando a necessidade de conscientização, capacitação e apoio contínuo aos professores, além da criação de ambientes educacionais mais acessíveis e colaborativos.

Palavras-chave: Inclusão, Alunos com Deficiência, Desafios Pedagógicos, Estratégias de Ensino.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão educacional tem se consolidado como um dos pilares fundamentais das políticas públicas voltadas para a promoção da equidade e da justiça social no Brasil. A educação inclusiva busca garantir o direito de todos à aprendizagem, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade como elemento essencial do processo educativo. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146, de 2015 – representa um marco normativo ao assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência (PCDs) em todos os níveis de ensino, estabelecendo diretrizes que visam eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva não se limita à inserção física do aluno na escola regular, mas implica reorganizar práticas, concepções e estruturas escolares de modo que o ensino se torne realmente acessível a todos. Para a autora, incluir é reconhecer as diferenças como valor educativo e romper com a lógica excludente historicamente presente no sistema escolar. Nesse sentido, a efetivação das políticas de inclusão requer um trabalho contínuo de reflexão, formação e comprometimento por parte de toda a comunidade escolar.

Contudo, a concretização desses princípios ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano das instituições de ensino. A inclusão de alunos com deficiência demanda transformações profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente e na estrutura física e organizacional das escolas. A heterogeneidade das deficiências – sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas – exige dos professores planejamento diferenciado, estratégias diversificadas e uma postura pedagógica sensível às singularidades de cada estudante. Tais desafios, somados à insuficiente preparação dos profissionais e às limitações de recursos, tornam o processo de inclusão um campo complexo e multifacetado, que exige reflexão crítica e compromisso coletivo.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas enfrentadas pelos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, destacando as dificuldades de adaptação curricular e metodológica, bem como as estratégias utilizadas para garantir a participação efetiva e o aprendizado de todos. A pesquisa busca compreender como os professores lidam com a diversidade em sala de aula e quais práticas pedagógicas têm se mostrado mais eficazes para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica de autores que discutem a educação inclusiva e em análise de experiências docentes relatadas em pesquisas e documentos oficiais. Essa metodologia permite identificar os principais entraves à inclusão e, ao mesmo tempo, evidenciar as práticas exitosas que podem servir de referência para o aprimoramento das políticas educacionais.

As discussões indicam que, embora haja avanços significativos no campo legislativo e na conscientização social, ainda persistem barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais que dificultam a plena inclusão. Entre os desafios mais recorrentes estão a falta de formação continuada específica para os professores, a escassez de recursos adaptados e a necessidade de apoio multiprofissional nas escolas. Por outro lado, observa-se que experiências bem-sucedidas de inclusão estão associadas à colaboração entre docentes, ao uso de metodologias ativas, à flexibilização curricular e à valorização das potencialidades dos alunos com deficiência, em detrimento do foco exclusivo nas limitações.

Dessarte, os resultados apresentam que a construção de uma escola inclusiva depende não apenas da aplicação de leis e políticas públicas, mas, sobretudo, de mudanças de atitudes, práticas e concepções sobre o papel do educador e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente, aliado à ampliação de recursos e à promoção de uma cultura escolar inclusiva, é fundamental

para que a educação cumpra sua função social: garantir a todos o direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi delineada com o propósito de compreender, de maneira aprofundada, os desafios e as perspectivas enfrentadas pelos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa e descritiva, adequada à natureza do problema investigado, que busca compreender significados, percepções e práticas relacionadas à inclusão educacional no contexto escolar.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha com o universo dos significados, dos motivos e das relações humanas, possibilitando compreender fenômenos sociais de forma interpretativa. Nesse sentido, esta abordagem permite analisar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os sentimentos, valores e desafios vivenciados pelos professores diante da diversidade em sala de aula.

A investigação foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, tendo como base autores que discutem a educação inclusiva, a formação docente e as políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência. Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, legislações e documentos oficiais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O levantamento bibliográfico teve como objetivo identificar os principais referenciais teóricos que fundamentam a temática da inclusão escolar e, simultaneamente, mapear as principais dificuldades e estratégias relatadas por educadores e pesquisadores em diferentes contextos educacionais. A partir dessa análise, buscou-se compreender como as práticas inclusivas têm sido implementadas e quais fatores influenciam seu sucesso ou fracasso nas escolas públicas brasileiras.

A pesquisa foi estruturada em três etapas principais:

- Levantamento teórico e documental, com foco em legislações e autores reconhecidos no campo da educação inclusiva, como Mantoan (2003), Sassaki (2005) e Carvalho (2004);
- Análise e sistematização dos dados teóricos, por meio da leitura crítica e categorização dos conteúdos em eixos temáticos – desafios, estratégias pedagógicas e perspectivas de inclusão;
- Síntese interpretativa dos resultados, relacionando as evidências teóricas com a realidade observada nas práticas educativas, com vistas à proposição de reflexões e recomendações para o fortalecimento das ações inclusivas.

O método adotado, portanto, não buscou quantificar dados, mas compreender a complexidade das práticas docentes e o impacto das políticas públicas na efetivação da inclusão escolar. A análise dos resultados foi construída de forma interpretativa e dialógica, considerando as contribuições dos autores estudados e a realidade concreta da educação brasileira.

Sendo assim, a metodologia deste trabalho se fundamenta em uma perspectiva reflexiva e crítica, na qual a inclusão é entendida como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas e das concepções educacionais. Essa abordagem permitiu não apenas identificar os obstáculos que dificultam a inclusão de alunos com deficiência, mas também reconhecer as estratégias inovadoras e as atitudes docentes que contribuem para uma escola mais acessível, justa e humanizadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise bibliográfica e documental sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras, os achados foram organizados em três categorias analíticas:

- Desafios estruturais e pedagógicos da inclusão;
- Estratégias e práticas docentes para a efetivação da inclusão; Perspectivas e caminhos para o fortalecimento da educação inclusiva.

3.1 DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO

Os resultados evidenciam que, embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto — como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) —, ainda há lacunas significativas entre o que é proposto e o que é efetivamente praticado nas escolas.

De acordo com Givigi, Oliveira e Barreto (2024), muitas instituições de ensino ainda apresentam infraestruturas inadequadas, o que inclui falta de acessibilidade arquitetônica, ausência de tecnologias assistivas e escassez de profissionais de apoio pedagógico. Essa constatação confirma que a acessibilidade física e tecnológica é um dos maiores entraves para a plena participação dos estudantes com deficiência.

Outro ponto crítico é a insuficiente formação docente para lidar com a diversidade de deficiências. Arai, Cavalcante, Belancieri e Cardozo (2024) observam que a maioria dos professores não recebeu preparo específico para adaptar conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos, o que compromete o planejamento e a execução de práticas realmente inclusivas.

Além disso, Araújo e Soares (2023) destacam que as barreiras atitudinais e organizacionais — como o preconceito implícito, a resistência de alguns profissionais e a falta de integração entre escola e família — ainda são obstáculos à efetivação da inclusão. Esses pensamentos corroboram com o pensamento de Mantoan (2003), para quem a inclusão escolar exige não apenas a presença física do aluno com deficiência, mas a reorganização das práticas pedagógicas, das concepções e das estruturas escolares. Para a autora, a escola inclusiva deve substituir o modelo tradicional excludente por abordagens que valorizem as diferenças e o potencial de cada estudante.

Nessa perspectiva, Sassaki (2005) reforça que a verdadeira inclusão ocorre apenas quando são superadas simultaneamente as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, garantindo o direito de todos à participação e à aprendizagem. Dessa forma, os desafios apontados evidenciam que a inclusão não se consolida apenas por força da lei, mas requer investimento em recursos, infraestrutura e, sobretudo, na formação humana e profissional dos educadores.

3.2 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DOCENTES PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

A segunda categoria aborda as práticas pedagógicas e estratégias metodológicas adotadas pelos professores na tentativa de promover a aprendizagem e a participação de alunos com deficiência. Segundo Arai et al. (2024) ressaltam que a flexibilização curricular e a adaptação das avaliações são práticas fundamentais para garantir a equidade. Segundo os autores, estratégias como o uso de recursos lúdicos – jogos, materiais táteis, pintura e o ensino de Libras – permitem atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, tornando o ensino mais inclusivo.

O uso de tecnologias assistivas e digitais também se mostra relevante. Prado, Neto, Silva e colaboradores (2024), em estudo sobre a inclusão digital de estudantes com necessidades especiais em escolas públicas brasileiras, apontam que ferramentas tecnológicas adaptadas ampliam a autonomia e a interação dos alunos, embora ainda haja carência de formação docente para seu uso efetivo. Outro fator essencial é a colaboração entre professores, famílias e equipe de apoio pedagógico. Conforme Carvalho (2004), o sucesso da inclusão não depende apenas do professor da sala regular, mas da construção de uma rede cooperativa, na qual todos os profissionais compartilhem responsabilidades e saberes.

Essas atitudes representam elementos fundamentais para o êxito das práticas inclusivas, pois revelam que a inclusão vai muito além da simples inserção física do aluno com deficiência na sala de aula. Trata-se de

um processo pedagógico e humano, que exige do professor uma postura reflexiva e transformadora diante da diversidade. Mantoan (2003) e Sasaki (2005) defendem que o professor que acredita no potencial de todos os alunos e reconhece a diferença como valor educativo é capaz de criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, colaborativo e significativo.

Essa visão rompe com modelos tradicionais e excludentes de ensino, baseados na homogeneização, e promove a valorização das singularidades como parte essencial do processo educativo. Nesse sentido, as evidências apontam que as práticas docentes eficazes ultrapassam as adaptações técnicas ou curriculares: elas exigem mudanças profundas de concepção, sustentadas pela empatia, pela sensibilidade social e pelo compromisso ético com a formação integral do estudante. A inclusão, portanto, implica um reposicionamento do papel docente, que passa de mero transmissor de conteúdos para mediador de experiências e construtor de oportunidades de aprendizagem.

Esse olhar humanizado e ético sobre a docência contribui para a consolidação de uma escola mais democrática e justa, na qual cada aluno é reconhecido como sujeito de direitos e de saberes. Assim, a educação inclusiva se afirma como um instrumento de transformação social, capaz de ressignificar as relações pedagógicas e fortalecer a ideia de que ensinar e aprender são atos profundamente humanos, baseados no respeito, na escuta e na valorização da diversidade.

3.3 PERSPECTIVAS E CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A terceira categoria discute as perspectivas futuras para o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil. Para Baiense (2022), a ampliação das matrículas de alunos com deficiência entre 2015 e 2019 demonstra avanços na política de inclusão, mas ainda há fragilidades na permanência e no sucesso escolar desses estudantes, o que revela a necessidade de monitoramento das políticas públicas e de melhoria da infraestrutura escolar.

Araújo e Soares (2023) reforçam que a parceria entre escola e família é indispensável para o desenvolvimento educacional e social dos alunos com deficiência. Segundo as autoras, o diálogo constante entre os dois espaços fortalece a confiança, a motivação e a adaptação escolar.

Além disso, a formação docente continuada é apontada como o principal eixo para a consolidação da inclusão. Mantoan (2003) e Givigi et al. (2024) concordam que essa formação deve ultrapassar o domínio técnico e incluir competências socioemocionais, éticas e reflexivas, permitindo ao professor compreender a diversidade como dimensão essencial do ensino.

Outra perspectiva relevante é o investimento em tecnologias assistivas, salas de recursos multifuncionais e apoio multiprofissional, elementos que potencializam o processo de aprendizagem e participação dos alunos com deficiência. Os estudos mais recentes também indicam uma mudança conceitual importante: conforme o modelo social da deficiência, defendido por Sassaki (2005) e atualizado em Givigi et al. (2024), o foco da inclusão deve se deslocar da limitação individual para as barreiras sociais que impedem o exercício pleno da cidadania e do direito à educação. Portanto, a inclusão efetiva requer integração entre políticas públicas, formação docente, acessibilidade física e digital, e sensibilização da comunidade escolar, consolidando uma educação centrada na equidade e na valorização da diversidade humana.

As tecnologias assistivas, em especial, representam instrumentos que promovem a democratização do conhecimento e o acesso equitativo ao currículo escolar. Elas compreendem desde recursos simples, como pranchas de comunicação e materiais adaptados, até softwares, aplicativos e dispositivos digitais que facilitam o processo de aprendizagem e a participação nas atividades escolares. Como afirmam Prado, Neto, Silva et al. (2024), essas ferramentas ampliam as possibilidades de envolvimento dos alunos com deficiência e contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Contudo, os mesmos autores ressaltam que a formação docente ainda é uma barreira significativa: muitos professores relatam dificuldades em utilizar essas tecnologias de

modo pedagógico e inclusivo, o que reforça a necessidade de capacitação continuada e suporte técnico especializado.

Nesse cenário, as salas de recursos multifuncionais e o apoio multiprofissional também se configuram como estratégias indispensáveis. Esses espaços, previstos em políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecem suporte pedagógico e recursos especializados para complementar o trabalho do professor da sala regular. Além disso, a presença de profissionais como psicopedagogos, intérpretes de Libras, terapeutas ocupacionais e psicólogos escolares contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma atuação colaborativa e interdisciplinar.

Os estudos mais recentes sobre inclusão apontam, ainda, uma importante mudança conceitual na compreensão da deficiência, fundamentada no modelo social, conforme proposto por Sassaki (2005) e atualizado em Givigi et al. (2024). De acordo com essa abordagem, a deficiência não é vista como um problema individual ou biológico, mas como o resultado das barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais impostas pela sociedade. Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão não recai sobre o sujeito com deficiência, mas sobre o contexto social e educacional que deve ser adaptado para garantir igualdade de oportunidades e acesso pleno aos direitos.

Esse deslocamento de perspectiva representa uma verdadeira revolução no campo educacional, pois exige que as escolas adotem práticas pedagógicas e administrativas baseadas em princípios de equidade, acessibilidade e valorização da diversidade humana. A inclusão passa, então, a ser entendida como um processo coletivo e sistêmico, que demanda a integração entre políticas públicas eficazes, infraestrutura adequada, tecnologias acessíveis, sensibilização da comunidade escolar e formação docente permanente.

Portanto, a inclusão efetiva requer mais do que a presença física do aluno com deficiência na escola; ela pressupõe mudanças estruturais e culturais profundas, que envolvem o compromisso ético e político de toda

a sociedade em reconhecer o direito de todos à educação de qualidade. Ao consolidar práticas pedagógicas que respeitam e celebram as diferenças, a escola se transforma em um espaço de justiça social, diálogo e cidadania, reafirmando seu papel na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática.

3.4 SÍNTESE DA DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa reforçam que a inclusão de alunos com deficiência é um processo coletivo, contínuo e transformador, que exige esforço conjunto entre professores, gestores, famílias e sociedade. Os dados recentes (2022-2024) confirmam e ampliam as reflexões clássicas de Mantoan (2003) e Sassaki (2005), ao mostrarem que a inclusão contemporânea precisa integrar recursos tecnológicos, práticas colaborativas e empatia pedagógica. Não basta incluir fisicamente; é necessário garantir permanência, participação e aprendizagem com qualidade.

Assim, o fortalecimento da educação inclusiva depende de quatro eixos interdependentes: formação docente continuada e crítica, infraestrutura acessível e recursos adaptados, políticas públicas articuladas e monitoradas, e mudança de mentalidade nas instituições escolares. Esses elementos não atuam isoladamente, mas de forma integrada, refletindo a complexidade do processo de inclusão.

A formação docente não se limita ao domínio técnico das adaptações curriculares, mas envolve a compreensão das dimensões sociais, emocionais e culturais da deficiência, alinhada às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Por outro lado, a infraestrutura escolar e os recursos adaptados permitem que o estudante participe ativamente do processo educativo, rompendo barreiras físicas e comunicacionais. Já as políticas públicas, se forem eficazes e monitoradas garantem que as leis e normas se traduzam em práticas concretas, evitando que a inclusão permaneça apenas como um princípio teórico.

Ademais, a mudança de mentalidade nas instituições escolares é fundamental para criar uma cultura de valorização da diversidade, na qual a diferença é vista como potencial educativo e não como obstáculo. Quando esses fatores se articulam, a escola transforma-se em um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover aprendizagem de qualidade, cidadania plena e equidade social, reconhecendo a diversidade como uma riqueza que enriquece todo o processo educativo.

A análise dos dados obtidos permitiu identificar categorias centrais relacionadas à inclusão de alunos com deficiência (PCDs) no contexto educacional brasileiro, destacando os desafios enfrentados pelos docentes, as estratégias de ensino adotadas e as condições institucionais que influenciam o processo de inclusão. Os resultados apontam que, embora haja avanços significativos nas políticas públicas de inclusão, ainda persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a plena participação dos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Esse estudo apontou que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Essa diretriz representa um marco fundamental para a consolidação da educação inclusiva no país, ao reconhecer que o convívio escolar entre alunos com e sem deficiência é essencial para o desenvolvimento integral e para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, reforça a necessidade de assegurar acessibilidade, oferta de recursos pedagógicos adequados e igualdade de oportunidades a todos os estudantes (BRASIL, 2015).

No entanto, os resultados evidenciam que a efetivação dessas leis enfrenta obstáculos no cotidiano das instituições de ensino. Entre os principais desafios relatados pelos professores estão a ausência de formação específica para o atendimento das diferentes deficiências, a escassez de recursos tecnológicos e materiais adaptados, e a necessidade de apoio multiprofissional contínuo. Esses fatores revelam que a inclusão ainda se

configura como um processo em construção, dependente de políticas públicas consistentes e do comprometimento coletivo da comunidade escolar.

O estudo trouxe o pensamento de Mantoan (2003) e Sassaki (2005) que defendem que a verdadeira inclusão escolar exige a superação de paradigmas excludentes e o fortalecimento de uma cultura educacional que reconheça e valorize as diferenças. Carvalho (2004) complementa afirmando que o processo inclusivo requer planejamento pedagógico colaborativo e flexível, com adaptações curriculares que respeitem as singularidades dos alunos.

Por outro lado, a pesquisa também identificou práticas promissoras no campo educacional, como o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos adaptados, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares voltados à diversidade, e o incentivo à aprendizagem cooperativa entre estudantes. Essas ações, conforme apontam Araújo e Soares (2023) e Arai et al. (2024), contribuem para o fortalecimento de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo, no qual o aluno com deficiência não apenas é acolhido, mas efetivamente incluído no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados, portanto, indicam que a construção de uma educação inclusiva de qualidade depende da articulação entre formação docente, infraestrutura adequada, apoio pedagógico especializado e políticas públicas efetivas. Quando esses elementos se combinam, o ambiente escolar torna-se mais acessível e equitativo, concretizando os princípios previstos pela LDB e pela LBI, e promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou os desafios e perspectivas no processo de inclusão de alunos com deficiência (PCDs) no contexto escolar, abordando práticas pedagógicas, barreiras estruturais e sociais, além das estratégias

docentes voltadas à promoção de um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo. A partir da análise da literatura e das práticas relatadas pelos profissionais da educação, verificou-se que a inclusão efetiva vai muito além do cumprimento da legislação vigente, demandando um compromisso ético, social e pedagógico de toda a comunidade escolar.

Os resultados indicam que os principais desafios enfrentados pelos docentes incluem a insuficiência de formação específica para lidar com a diversidade de deficiências, a limitação de recursos físicos e tecnológicos, e barreiras atitudinais, muitas vezes enraizadas em concepções tradicionais de ensino. Nesse cenário, os professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas criativas e adaptativas, ajustando conteúdos, métodos e avaliações, de modo a garantir participação plena e aprendizagem significativa para todos os alunos, respeitando suas especificidades.

A pesquisa evidencia que a inclusão é um processo interdisciplinar e coletivo, que requer cooperação entre professores, gestores, famílias, equipe de apoio pedagógico e sociedade. A efetividade da inclusão depende da articulação de quatro eixos fundamentais: formação docente continuada e sensível à diversidade, infraestrutura acessível e recursos pedagógicos adaptados, políticas públicas eficazes e monitoradas, e cultura institucional de valorização da diferença. Quando esses elementos se articulam, a escola se transforma em um espaço acolhedor, capaz de promover igualdade de oportunidades, desenvolvimento integral dos estudantes e aprendizagem de qualidade, reconhecendo a diversidade como uma riqueza educacional e social.

Em relação ao objetivo da pesquisa, pode-se afirmar que foi alcançado, uma vez que o estudo identificou e analisou os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão, assim como discutiu estratégias pedagógicas e perspectivas para o aprimoramento das práticas inclusivas. Os resultados permitem compreender melhor as barreiras pedagógicas, estruturais e sociais, além de ressaltar a importância do apoio institucional, da articulação entre profissionais e da formação contínua para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade.

Para a comunidade científica, este estudo contribui ao apontar a necessidade de novas pesquisas voltadas à eficácia de metodologias inclusivas, formação docente especializada, impacto das políticas públicas e experiências inovadoras de ensino. Destaca-se também a relevância de investigações que considerem a percepção dos próprios alunos com deficiência e de suas famílias, ampliando a compreensão das necessidades e expectativas da comunidade escolar.

A pesquisa reforça que a educação inclusiva é um processo contínuo de transformação social, capaz de promover direitos, fortalecer a cidadania e construir uma sociedade mais justa e equitativa. Os desafios enfrentados, embora significativos, podem ser superados por meio da resiliência, criatividade, cooperação e comprometimento coletivo. Assim, este estudo não apenas contribui para o conhecimento acadêmico, mas também oferece subsídios práticos para gestores, professores e formuladores de políticas públicas, orientando a construção de escolas cada vez mais inclusivas, humanas e socialmente responsáveis.

Os desafios que permeiam esse processo — como a escassez de recursos, a necessidade de formação docente continuada e a resistência a mudanças culturais —, embora significativos, podem ser superados mediante o fortalecimento de práticas pedagógicas colaborativas, a valorização do trabalho docente e o compromisso das instituições de ensino em assegurar condições equitativas de aprendizagem. A inclusão requer resiliência, criatividade, empatia e cooperação de todos os agentes educacionais, constituindo um esforço coletivo que visa romper barreiras históricas e promover a verdadeira democratização do ensino.

Dessa forma, este estudo não apenas contribui para o avanço do conhecimento acadêmico sobre a temática da inclusão, mas também oferece subsídios práticos e reflexões aplicáveis à realidade educacional contemporânea. Ao discutir os desafios, avanços e perspectivas do processo de inclusão de alunos com deficiência, esta pesquisa reafirma a importância de compreender a escola como espaço de transformação

social, no qual o respeito às diferenças e a equidade de oportunidades são princípios fundamentais da educação de qualidade.

As análises aqui apresentadas podem orientar gestores, professores e formuladores de políticas públicas na construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, humanos e socialmente responsáveis, em que todos os estudantes tenham condições reais de aprender, se desenvolver e participar plenamente da vida escolar e comunitária. A promoção da inclusão demanda, portanto, comprometimento coletivo, investimento em formação docente, políticas públicas consistentes e o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade como riqueza e não como obstáculo.

Assim, reafirma-se que a educação inclusiva não é apenas uma exigência legal, assegurada por instrumentos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), mas um compromisso ético, social e humano, essencial para a consolidação de uma sociedade mais justa, solidária e verdadeiramente democrática.

Contudo, é importante destacar que a inclusão educacional é um processo contínuo e inacabado, que precisa ser constantemente debatido, pesquisado e reconstruído à luz das transformações sociais, culturais e tecnológicas. O diálogo permanente entre a teoria e a prática, aliado à troca de experiências entre educadores e especialistas, é indispensável para que se avance na superação das barreiras que ainda limitam a participação plena dos estudantes com deficiência.

Portanto, a inclusão deve permanecer como pauta permanente nas discussões acadêmicas e institucionais, não apenas como tema de estudo, mas como prática cotidiana e compromisso ético de todos os que acreditam na educação como instrumento de emancipação e cidadania. Somente por meio da reflexão contínua, da ação colaborativa e do engajamento social será possível construir uma escola – e, por extensão, uma sociedade – verdadeiramente inclusiva, humana e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eva Cristina do Carmo; SOARES, Marcia Torres Neri. Family expectations on the inclusion of students with disabilities: Interfaces with the school curriculum. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 9, p. e5212943240, 2023.

ARAI, Andressa Miho; CAVALCANTE, Ednéia Francisco; BELANCIERI, Maria de Fátima; CARDOZO, Magda Arlete Vieira. *Inclusive pedagogical practices: A paradigm under construction*. Seven Editora, 2024.

BAÍENSE, Ana Elena dos Santos. Percentage of students enrolled with disabilities in common or special classes exclusively in Brazil – 2015 to 2019. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, p. e23011124763, 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; OLIVEIRA, Lillian Muniz; BARRETO, Lara Lyss de Almeida. Challenges for the school inclusion of people with disabilities. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2024. Disponível em: <https://seer.ufal.br>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PRADO, Roselândia do Nascimento; NETO, Gisélia Pinho; SILVA, Adriana Farias Santos; et al. Digital inclusion in students with special needs in Brazilian public schools. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, v. 5, n. 04, 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SANTOS, S. P. dos; SARDAGNA, H. V. Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. *Educere et Educare*, v. 18, n. 45, p. 434-454, 2023.

SANTANA, Everaldo da Silva; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A inclusão escolar e a importância da família na escola. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 8, p. 515-518, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.020

INTERVENÇÕES EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ADOLESCENTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DE CASO

Andréa Carla Bastos Pereira¹**Joice Fernanda Pinheiro²**

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar a intervenção e a aplicação dos princípios da ciência psicológica, Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA), no acompanhamento do desenvolvimento de repertórios significativos para a linguagem, comunicação, habilidades acadêmicas e sociais, com ensino individualizado dentro de um ambiente estruturado. Os resultados foram obtidos a partir de uma pesquisa de Especialização em Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA) e Psicologia Escolar Inclusiva, sendo apresentado um recorte específico. Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica, descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, sendo um estudo de caso. Utilizou-se como referência teórica autores que desenvolvem estudos sobre o autismo no campo educacional, como Riviere (2010), bem como autores no campo da Psicologia Escolar Inclusiva e Análise do

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – e-mail: andreabast@gmail.com

2 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, joice.fernanda@ufma.br

Comportamento, como Matos (2016) e Martone (2017). O sujeito da pesquisa foi um adolescente de 14 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se configura como um transtorno do desenvolvimento que pode ocasionar comprometimento em pelo menos dois domínios: déficits na comunicação e na interação social, com a presença de comportamentos estereotipados e/ou padrão de interesses restritos (APA, 2013). A pesquisa foi realizada na Associação dos Amigos do Autista (AMA), na cidade de São Luís, Maranhão. Conclui-se que as intervenções em ABA evidenciaram resultados importantes nos níveis de desenvolvimento em áreas como: instalação e manutenção do contato visual, imitação motora, seguimento de instruções, mando vocal, e pareamento de figuras e objetos. Os dados foram compilados e expostos em tabelas, que constataam a relevância da aplicação dos princípios da ciência psicológica, Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA), para os avanços nas habilidades básicas do sujeito da pesquisa.

Palavras-chave: Análise do Comportamento, Psicologia Escolar, Inclusão, Autismo.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas pode-se observar um crescimento do quantitativo de crianças, adolescentes e adultos com o diagnóstico de autismo, no Brasil e em outros países ao redor do mundo. Em contrapartida as pesquisas e estudos avançam em Universidades e Centros de Pesquisas, na perspectiva de melhor atender as necessidades deste público. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), se caracteriza como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se descreve por falhas perceptíveis nas habilidades de interação social e comunicação (Apa, 2013).

Ao longo da história tivemos alguns pesquisadores e precursores que demonstraram interesse pelo estudo de crianças com TEA. Dentre eles, citemos os precursores, Paul Eugen Bleuler, que foi o primeiro a utilizar o termo autismo, em 1908, este descrevia pacientes com sintomas, que ele acreditava serem semelhantes a esquizofrenia. Este pesquisador e psiquiatra, teve como assistentes, Carl Gustav Jung e Eugène Minkowski, tendo forte influência em seus pensamentos, utilizando em suas pesquisas o termo esquizofrenias, demonstrando relação a obra publicada por Jung em 1906, “A psicologia da demência precoce,” relacionando a esquizofrenia não como uma doença única, mas caracterizando-se como um grupo de doenças, com um núcleo psicopatológico único. Bleuler, em sua obra de 1911, “Demência precoce ou o grupo das esquizofrenias”, construiu, fundamentou e contextualizou o pensamento sobre o autismo, de que este faria parte de um grupo maior de psicopatologia, incluindo-o como algo semelhante a esquizofrenia (Liberalesso, 2020).

Conforme Riviere (2010) Léo Kanner o psiquiatra infantil da John Hopkins University (Estados Unidos da América) foi o responsável por utilizar o termo autismo, nomear o transtorno como hoje é conhecido. Kanner pesquisou um grupo de 11 crianças e as descreveu como crianças que apresentavam incapacidade de se relacionar com outras pessoas e situações desde o início de suas vidas, dificuldades na comunicação, rigidez e

resistência a mudanças e comportamentos repetitivos e estereotipados características apontadas até hoje pelos estudiosos do tema.

Em 1944, existia em Viena um pediatra chamado Hans Asperger que também pesquisou um grupo de crianças que apresentavam retardo no desenvolvimento sem outras características associadas ao retardo mental, dando o nome de psicopatia autística, para Hans Asperger, o transtorno fundamental dos autistas é a limitação das ações sociais. Toda personalidade dessas crianças é determinada por tais limitações (Riviere, 2010). A partir de então tivemos muitos teóricos/pesquisadores que se ocuparam e se ocupam em pesquisar e escrever sobre o autismo e as concepções acerca deste transtorno, ampliando estas concepções e discussões em muitos aspectos.

Em 1983, o Dr. Raymond Rosenberg tinha alguns clientes que viviam um momento de angústia: eles tinham filhos de 03 anos em média e há pouco tinham sido diagnosticados com autismo. Esse era toda a informação que esses pais tinham: a palavra autismo. Não havia qualquer pesquisa ou tratamento na cidade, estado ou país que pudesse ser utilizada para ajudar aquelas crianças. Os atendimentos para crianças com deficiência intelectual não eram adequados e nem mesmo aceitavam pessoas com autismo. Foi então que esses pais decidiram se reunir para construir um futuro que amparasse seus filhos proporcionasse a eles maior independência e produtividade. Com este objetivo em comum, fundaram AMA- Associação de Amigos do Autista, a primeira associação de autismo no país (Ama, 2023).

Como nomeado anteriormente, o autismo é caracterizado por um transtorno e está incluído no DSM-V, dentro de três categorias que são: leve, moderado e grave. Pode ser detectado antes dos 36 meses, essa entidade diagnóstica, tem maior prevalência quatro vezes maior nos homens que em mulheres (Nunes, 2014). Mesmo tendo muitas pesquisas acerca do tema, percebe-se que a maioria se prende à psicogênese e características de crianças com autismo. Acerca da escolarização de pessoas com autismo, temos poucos dados na literatura. Isto se deve, entre outros fatores, ao fato de a descoberta deste transtorno ser recente.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), traz uma grande contribuição ao desenvolvimento dos sujeitos com diagnóstico de TEA, pois lhes proporcionam diversos conjuntos de fatores atuantes de ensino apropriadas à aprendizagem de diversas habilidades sociais, de comunicação e comportamentos adaptativos de sujeitos com desenvolvimento atípico. Neste sentido, é importante pensar em como impulsionar e ajudar o desenvolvimento destes sujeitos, dentro desta perspectiva, este estudo tem como base a aplicação dos princípios da Ciência Psicológica, Análise do Comportamento Aplicada, (Applied Behavior Analysis – ABA), que conforme (Matos, 2016, p. 25):

A Análise do Comportamento representa uma abordagem da Psicologia que se caracteriza por uma visão de homem e de mundo que implica que muito do que fazemos (em termos de comportamento) é determinado pelos efeitos sobre o ambiente (consequências).

O presente trabalho tem como objetivo, relatar a experiência do acompanhamento de um adolescente de 14 anos, com diagnóstico de autismo, (usaremos J.H. para nos referirmos ao adolescente), com intervenções advindas da ABA, propondo desenvolvimento de repertórios significativos para a linguagem, comunicação, e habilidades acadêmicas, com ensino individualizado dentro de um ambiente estruturado.

A pesquisa ocorreu na Associação de Amigos do Autista, que tem origem histórica, em 1983, o Dr. Raymond Rosenberg tinha alguns clientes que viviam um momento de angústia: eles tinham filhos de 03 anos em média e há pouco tinham sido diagnosticados com autismo. Esse era toda a informação que esses pais tinham: a palavra autismo. Não havia qualquer pesquisa ou tratamento na cidade, estado ou país que pudesse ser utilizada para ajudar aquelas crianças. Os atendimentos para crianças com deficiência intelectual não eram adequados e nem mesmo aceitavam pessoas com autismo. Foi então que esses pais decidiram se reunir para construir um futuro que amparasse seus filhos proporcionasse a eles maior independência e produtividade. Com este objetivo em comum,

fundaram AMA- Associação de Amigos do Autista, a primeira associação de autismo no país (Ama, 2023).

O adolescente foi avaliado a partir de protocolos da Análise do Comportamento Aplicada, para mapeamento de déficits, considerando os níveis de desenvolvimento das pessoas típicas, com a mesma idade cronológica. Neste sentido, faz-se necessário resgatar o conceito de comportamento conforme Skinner (2003) que o descreve, como uma relação entre organismo e ambiente, ou seja, o ser humano se comporta de acordo com o ambiente em que está inserido, segundo este teórico a aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos, tendo como influência direta o ambiente em que este sujeito está inserido e as consequências, que afetam a probabilidade de ocorrer novamente.

O instrumento utilizado para o processo avaliativo do sujeito da pesquisa, foi o Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, mais conhecido pela sigla VB-MAPP, e com base neste protocolo será possível conhecer os repertórios do paciente. O desenvolvimento de repertório verbal está dentro dos principais objetivos de programas de ensino para crianças e adolescentes com TEA, baseado em análise do comportamento. Estes programas mostram-se mais eficientes quando direcionados para generalização de comportamentos (Matos e Matos, 2018).

Conforme Martone (2017) um aspecto significativo do estudo do comportamento verbal é a relevância na função das respostas verbais e não na topografia, pois no modelo VB-MAPP, o ensino da linguagem acontece na possibilidade em análise e descrição de relações entre respostas verbais e as variáveis ambientais de controle. A intervenção baseada em ABA, busca identificar os comportamentos, a partir de habilidades que precisam de melhorias, seleção de objetivos e intervenção planejada, a partir de estratégias, comprovadamente eficazes para a modificação comportamental.

O VB-MAPP propõe uma avaliação sistemática do repertório verbal da criança para determinar quais habilidades específicas estão presentes ou ausentes. “As informações da avaliação determinam o nível operante

dos comportamentos da criança e são importantes porque elencam precocemente os alvos do programa de ensino” (Martone, p.16, 2017). Os programas que foram desenvolvidos com JH, estão em conformidade com o modelo VB. Que conforme Sundberg (2008) é formado por cinco componentes que, conjuntamente, fornecem uma direção para a intervenção, além de um sistema de rastreamento de aquisição das habilidades da criança.

Por tanto o rastreio, identificação e descrição das habilidades e pontos focais que necessitam de intervenção são essenciais no Programa, tendo em vista que parte de sua programação de ensino deve ocorrer em ambiente natural, considerando os interesses do sujeito, para o fortalecimento das aquisições em comportamento verbal. Isto favorece assim a continuidade do ensino, em diversos momentos, a partir da presença de estímulos e varáveis, que provavelmente manterão os repertórios verbais do sujeito.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, que foi realizado para conclusão de um curso de Pós -Graduação em Análise do Comportamento Aplicada, (Applied Behavior Analysis-ABA), e a Psicologia na Escolar Inclusiva. O estudo de caso constitui uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, utilizada com frequência em pesquisa educacional, trata-se de um método de pesquisa de um fenômeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade. Para Stake (1978, p. 258) é “um estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo”. O estudo de caso caracteriza-se como uma abordagem metodológica, que permite a análise dos aspectos em formato aprofundado de um fenômeno, situação ou problema, ou seja, do caso (Yin , 2011; Stake, 2009).

Os estudos de caso classificam-se como exploratórios, se a finalidade é obter informação preliminar sobre o objeto de estudo, descritivos, quando o interesse está em descrever o “como”, ou ainda analíticos, sempre que problematizam, constroem ou desenvolvem uma nova teoria, confrontando-a com outras existentes. Todos pressupõem a interpretação da realidade pelo investigador (Coimbra e Martins, 2013).

A pesquisa iniciou com a definição do sujeito da pesquisa, que foi definido a partir dos critérios de escolhas:

1. Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista
2. Ser atendido na AMA com a Terapia ABA
3. Ter frequência regular na terapia
4. Ter frequência na escola comum e no atendimento educacional especializado
5. Idade entre 10 e 18 anos

A partir da anamnese, foi possível avaliar alguns aspectos do JH, que é um adolescente de 14 anos com desenvolvimento atípico, que apresentou déficit nas áreas de interações sociais, linguagem para fins de comunicação social ou jogos simbólicos ou imaginativos antes dos três anos.

JH apresenta resistência a mudanças de rotinas sem aviso prévio e aderência inflexível a rituais específicos e não funcionais, com apego a determinados objetos e ou preocupação persistente em partes do objeto. Tem preferência por ficar sozinho, com dificuldades em relacionar-se com seus pares da mesma idade cronológica, utiliza as pessoas como ferramenta; no entanto demonstra afeto por algumas pessoas e não evita toques ou afagos, transitando em lugares onde há muita gente, como feiras, shoppings, praças ou até mesmo andar na rua. Ainda apresenta baixa qualidade ao contato visual, ecolalias e alguns maneirismo. Tendo preferência por alguns tipos sons, assim como texturas específicas, com predileção olfativa por determinados tipos de comida. Possui gostos por atividades manuais como: quebras cabeças, blocos de montagem,

artesanato e colagem. Também prefere atividades físicas como dança, e brincadeiras esportivas, faz uso da medicação Ritalina.

Os atendimentos ocorreram no período de março a outubro de 2023 com sessões semanais. O local dos atendimentos aconteceu na Associação de Amigos dos Autistas (AMA- São Luís- MA). Cujas fundações ocorreram por necessidade de atendimento às crianças, com TEA, hoje tratado com mais assertividade, anteriormente um transtorno desconhecido. Atualmente com 40 anos de um trabalho ofertado a esse público, conta com atendimentos gratuitos, e com parcerias que vão desde a secretaria estadual e municipal, assim como a colaboração dos familiares dos autistas e outras instituições (Ama, 2023).

Os dados foram levantados, por oito (8) meses com preenchimento de tabelas, tendo como suporte os programas previstos VB-MAPP: SENTAR-SE ATENTAMENTE, CONTATO VISUAL, IMITAÇÃO MOTORA (10 ações), SEGUIR INSTRUÇÕES (02 ações), MANDO VOCAL, PAREAMENTO DE OBJETOS E PAREAMENTO DE FIGURAS. Foi realizado a análise descritiva e qualitativa dos níveis de desenvolvimento do sujeito da pesquisa.

ACOMPANHAMENTO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM TEA

Compreende-se que a inclusão educacional está baseada em uma concepção de direitos e valores humanos, o qual agrega infinitas possibilidades para as pessoas com deficiência, envolvendo, em especial, o seu acesso e a sua permanência no âmbito educacional com equidade, englobando todos os níveis de ensino (Brasil, 2008). Neste sentido, a educação constitui-se como direito, pois conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), em seu artigo 205 destaca-se a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O sistema educativo inclusivo, é disposto pelos princípios democráticos, em que se estabelecem programas, projetos e atividades que concebem o pleno desenvolvimento dos estudantes em todos os seus aspectos, favorecendo e fortalecendo os direitos humanos e liberdades fundamentais individuais e coletivas. Portanto, incluir é necessário, principalmente para melhorar as condições na escola, para que neste processo possam formar gerações, mais preparadas para a viver a vida na sua plenitude, sem preconceitos e barreiras, que sejam livres (Pereira, 2020).

A psicologia escolar é uma área da psicologia que se concentra no estudo e na aplicação dos princípios psicológicos no contexto educacional, está voltada para o bem-estar emocional, social e acadêmico dos estudantes, bem como com o funcionamento eficaz das escolas como um todo, “é a expressão da psicologia no âmbito educacional, com predominância da aplicação de saberes psicológicos no processo educativo e, ocasionalmente, com produção científica” (Barbosa e Araújo, p. 397, 2010).

Historicamente, esta ciência no Brasil, evidenciou-se o caráter clínico e terapêutico nas intervenções realizadas nas escolas. Predominando por algum tempo intervenções de aspectos clínicos e classificatórios, no que se referia ao tratamento de problemas de aprendizagens. Neste contexto, a psicologia escolar, buscava a compreensão do fenômeno fracasso escolar, através da discussão acerca do papel da escola como organização social que pode contribuir para a construção da emancipação, ou em contraponto, para a exclusão dos sujeitos e alienação da sociedade (Libâneo e Pulino, 2021).

Com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), na década de 90, surgiram importantes delimitações para atuação deste profissional, contribuindo com reflexões acerca de sua relevância, dos conhecimentos e possibilidades de atuação nos espaços educativos (Barbosa e Araújo, 2010). A atuação do psicólogo escolar na contemporaneidade, dispõe de uma atuação em equipes multidisciplinares, atendimento e apoio ao processo de aprendizagem na rede de ensino

público e privado, tanto na educação básica, como no ensino superior. Portanto, concorda-se com Libâneo e Pulino (2021) que a presença do profissional no cotidiano da escolar ou acadêmico abre a possibilidade de encontros e transformações.

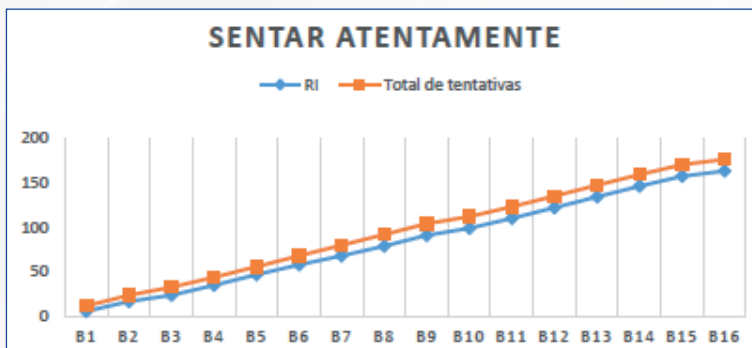
No âmbito educacional, existem vários elementos que juntos corroboram para que os processos de inclusão de todos seja efetivo, considera-se a atuação do psicólogo escolar como um elemento relevante na garantia de direitos educativos a este público. Conforme Oliveira e Castro (2022) sua atuação objetiva qualifica as relações no âmbito educacional, em que ele utiliza conhecimentos científicos sobre os processos cognitivos, sociais e emocionais, buscando compreender a aprendizagem e orientar a equipe escolar no desafio pelo desenvolvimento constante do processo de ensino e aprendizagem.

A partir da compreensão dos contextos sociais e dos espaços educativos em que os estudantes estão inseridos, o psicólogo escolar poderá intervir nos processos de orientações junto as famílias, otimizar processos de mediação escola e família, assim como ampliar as discussões nas formações docentes e refletir sobre as práticas educativas existentes nestes espaços. Portanto, compreende-se a psicologia escolar numa perspectiva ampla, para além dos processos individualizados a estudantes com deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem, partindo da compreensão e estrutura dos espaços educativos, em que se considera a complexa rede de interações humanas existentes em todo os processos que estes sujeitos estão inseridos.

RESULTADOS

Com o objetivo de alcance de comportamentos funcionais do sujeito, utilizou-se os programas em atendimentos semanais, com tempo de 1 hora: Os gráficos 1,2,3,4, 5,6 e 7 demonstram a evolução do JH no período de março de 2023 a outubro de 2023:

Gráfico 1: Ensino de Repertório Básico-dados acumulados- Diz respeito às respostas de sentar-se atentamente

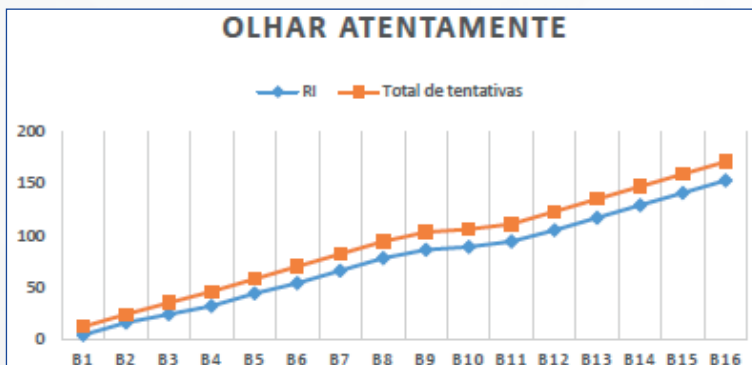


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No gráfico 1 observou-se que o aprendiz atendeu ao critério de Sentar-se Atentamente, com reforço positivo através de tangíveis, como o celular ou algum alimento. Demonstrando evoluções à medida que os atendimentos ocorriam, o tempo inicial aumentou progressivamente partindo de 2 segundos e evoluindo para 6 segundos. Conforme o gráfico, a linha de tendência em respostas independentes é crescente.

Abaixo temos o gráfico 2 que demonstra os dados acumulados, em que o objetivo era do adolescente, olhar atentamente para a terapeuta, observou-se que houve um processo de desenvolvimento. Note-se pelos dados acumulados e a linha de tendência, o desenvolvimento deste repertório básico em JH.

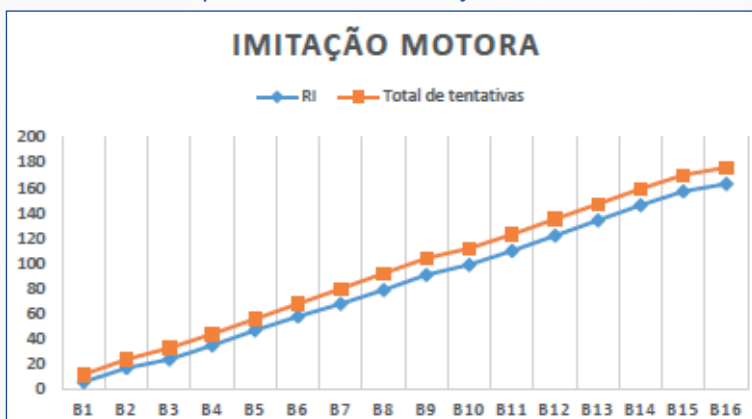
Gráfico 2: Ensino de repertório básico- Olhar Atentamente. - Dados acumulados



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O gráfico 3 relacionado ao repertório de imitação motora, que foi organizado em 10 ações: dar tchau, mandar beijo, legal, bater palmas levantar a mão, tocar na barriga, tocar no ombro, mão na cabeça, mão na barriga, pinça. Notou-se um bom nível de desenvolvimento desses repertórios de imitação motora, no que se refere a dados acumulados, houve um crescimento notável, em que as RI (respostas independentes), iniciaram com 6, dentro de 12 tentativas, e no último atendimento registrado 163 RI, para 176 tentativas, em dados acumulados. Importante ressaltar que havia variabilidade de respostas independentes, e quando o sujeito não respondia corretamente, este era redirecionado, após as intervenções e modelos, JH respondia eficazmente, sendo reforçado em seguida.

Gráfico 3: Ensino de repertório básico-Imitação Motora- Dados acumulados

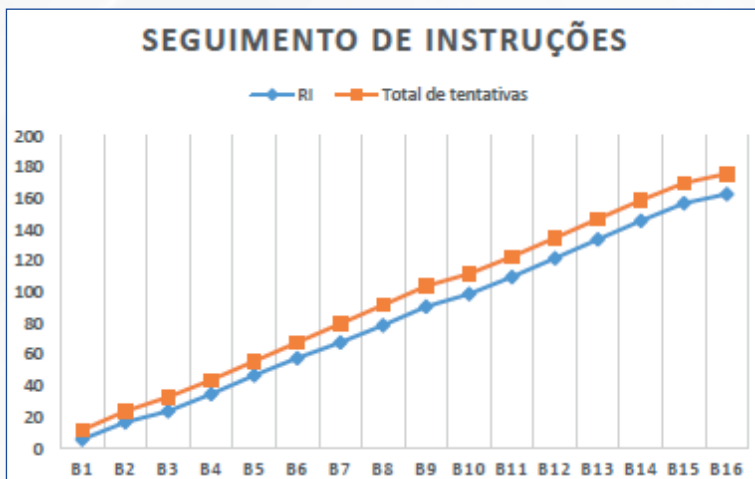


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Nos dados do gráfico 4, tem-se as evoluções de JH, no que se refere as habilidades de seguimento de instruções, dividido em duas ações (levantar as mãos e bater palmas). Em dados acumulados, é possível observar os níveis de desenvolvimento do adolescente, que quando apresentava algum comportamento inadequado, era bloqueado e redirecionado, apresentando resposta esperada.



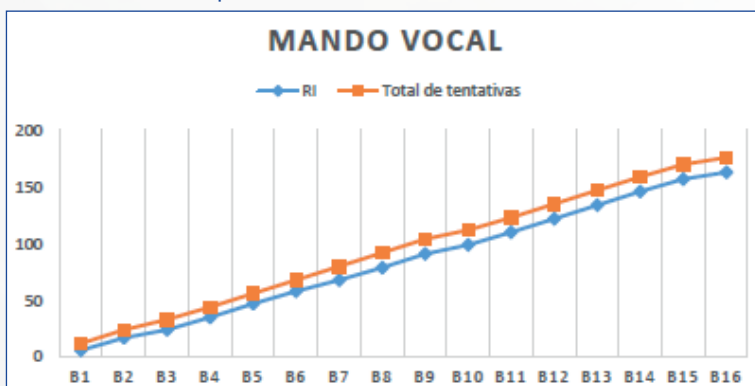
Gráfico 4: Ensino de repertório básico -Seguimento de instruções- em dados acumulados



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O gráfico 5 apresenta dados de ensino de mando vocal, em que o aprendiz emitia respostas algumas vezes com equívocos fonéticos, as palavras trabalhadas eram (biscoito, celular, pipoca), e o JH, respondia (“lular”, “xelular”, “iscoito”, “coito”), este era sempre redirecionado pela terapeuta, com o modelo silabado, e o aprendiz por sua vez emitia respostas corretas após o redirecionamento. Em relação ao sentido das palavras, não havia equívocos para o aprendiz.

Gráfico 5: Ensino de repertório básico – Mando Vocal- dados acumulados

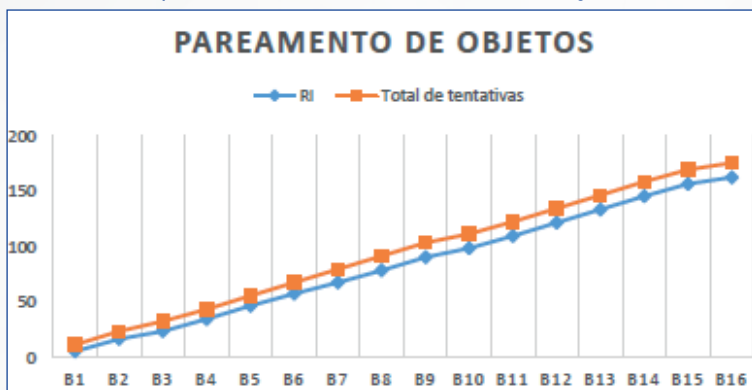


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)



O gráfico 6 apresenta dados do ensino de pareamento de objetos, foram trabalhados 3 objetos: boneco verde, boneco amarelo e pregador. Observa-se que no início o aprendiz não respondia corretamente todas as tentativas, porém com o decorrer das sessões, aumentou progressivamente a quantidade de respostas corretas.

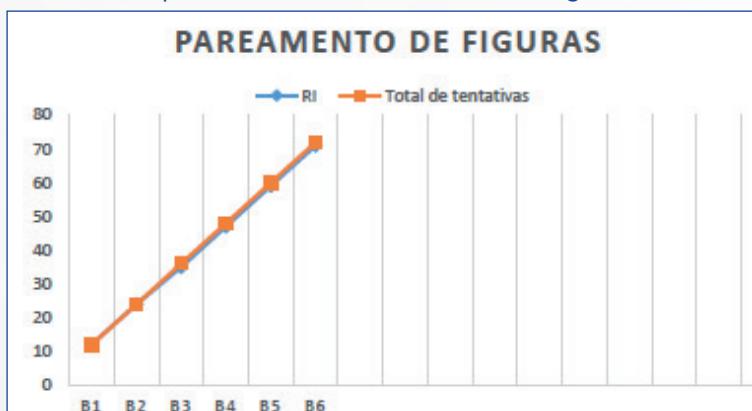
Gráfico 6: Ensino de repertório básico Pareamento de Objetos- dados acumulados



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No gráfico 7 temos os dados referentes ao repertório de pareamento de figuras (cavalo e vaca), em que o aprendiz na maior parte dos atendimentos respondia corretamente aos comandos da terapeuta

Gráfico 7: Ensino de repertório básico Pareamento de Figuras- dados acumulados



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar as intervenções e a aplicação dos princípios da Ciência Psicológica, Análise do Comportamento Aplicada, (Applied Behavior Analysis – ABA), e acompanhamento dos níveis de desenvolvimento de repertórios significativos para a linguagem, comunicação e habilidades acadêmicas, com ensino individualizado dentro de um ambiente estruturado. Concebe-se que os processos de intervenções terapêuticas, direcionados a pessoa com TEA, são relevantes nos padrões de desenvolvimento destes sujeitos, pois comprovadamente alcança-se bons resultados.

Um aspecto a ser considerado para análise desse estudo, consistiu na avaliação criteriosa no que se refere ao mapeamento de déficits nas habilidades básicas, a linguagem, comunicação, habilidades acadêmicas e sociais de JH. Retratando quais níveis de ajuda este sujeito precisava e quais programas seriam mais indicados para ele, no início da intervenção.

O processo de intervenção ocorreu nos atendimentos semanais, com sessões organizadas, que contemplaram as potencialidade e fragilidades de JH, a partir do Programa VB-MAPP, observou-se evidências, em análises dos gráficos de repertórios de habilidades básicas, em que houve significativos níveis de aprendizagem do sujeito da pesquisa. Pois em todos os gráficos há um crescimento, relativo à quantidade de tentativas e em respostas independentes. No gráfico 1, houve evolução de tempo, de 2 segundos para 6 segundos, relativo à habilidade básica de sentar-se atentamente. Assim como no gráfico 3, (seguimento de instruções) que o quantitativo de RI se aproximou a quantidade de tentativas. No gráfico 4, pode-se observar evoluções nas respostas emitidas por JH, embora algumas vezes fosse necessário o redirecionamento, para tal resposta.

Compreende-se a relevância do processo de intervenção que JH, está sendo submetido, e para que os avanços sejam mais consistentes, a frequência e permanência dele na terapia é condição essencial. Outrossim, sabe-se do quanto a família e a escola exercem um papel fundamental nos

processos de desenvolvimento deste adolescente, portanto faz-se necessário que a família continue acompanhando e incentivando JH, em suas idas para AMA, que mantenha uma escuta qualitativa com a terapeuta do jovem e com toda a equipe multidisciplinar, e que este possa generalizar o que é aprendido no ambiente estruturado em ambiente familiar e escola.

Concorda-se que a escola por sua vez, seja um espaço de inclusão, que possam acolher o estudante, respeitando e intervindo em suas fragilidades e acreditando e fortalecendo as suas potencialidades. Afirma-se que diálogo entre família, escola e profissionais que atendem o adolescente seja algo regular de forma que os objetivos sejam compartilhados, na perspectiva da garantia do seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMA – Associação de Amigos do Autista. História. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/> Acesso em: 15 de dez. 2023

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.5.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2013;

BARBOSA, R. M; ARAÚJO, C. M. **Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas.** Estudos de Psicologia, Campinas 2010.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 de jan.2024

BRASIL. Lei 12.764. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, 27/12/2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Secretaria da Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 15 de fev.2024.

LIBERALESSO, PAULO; LACERDA, LUCELMO. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. Livro eletrônico. 1ªed. Curitiba: Marcos Valente de Souza, 2020. 63 p.

MARTONE, MARIA. **Tradução e adaptação do verbal behavior milestones assessment and placement program (VB_MAPP) para a língua portuguesa e efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Paulo, 2017.

MATOS, De Carvalho Daniel (Org.). **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase no autismo**. São Luís: Uniceuma, 2016.

MATOS, De Carvalho Daniel; MATOS, Galvão Polliana. **Intervenções em psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso**. Revista Espaço Acadêmico. N.211.pag.21-30. 2018

NUNES, Débora R. P. **Comunicação Alternativa e Ampliada para pessoas com autismo**. In: SCHMIDT, Carlo (org). Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2014.

PEREIRA. Andréa. **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense**. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA. **A nova classificação americana para transtornos mentais**. O DSM-5. Vol. XVI. N 1.pag 67-82

RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Élide C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SUNDBERG, M.L. **The verbal behavior milestones assessment and placement program: the VB-MAPP.** Concord, CA: AVB Press, 2008.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.021

IMPACTOS DO DISCURSO MEDICALIZANTE NA INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA

Emanuely Peplinski¹Eliana Joseia dos Santos Sutil²

RESUMO

Ao processo o qual atribui-se comportamentos, condições e dificuldades relativas ao viés social, histórico e humano a explicações estritamente médicas e biológicas denomina-se medicalização. Este se faz muito presente na atualidade, multiplicando exponencialmente diagnósticos, rótulos e medicações prescritas; sua presença ocorre inclusive no ambiente escolar, quando a medicalização tende a buscar explicação puramente biológicas e externas ao ambiente educacional para dificuldades e especificidades que surgem no cotidiano. Assim, a escola que tem como proposta ser um ambiente acolhedor e inclusivo pode reproduzir práticas e discursos medicalizantes que trazem muitos impactos para sua realidade como estigmatizar crianças e adolescentes, além de buscar respostas simplistas e de causa-efeito, desconsiderando a diversidade que há entre as pessoas, suas histórias e formas de aprender. Desta forma, este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca investigar as relações entre o discurso da medicalização da educa-

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - PR, emanuely.peplinski@gmail.com

2 Professora colaboradora - UNICENTRO, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - PR, joseia_sutil@hotmail.com

ção e as condições construídas para que a inclusão ocorra de maneira efetiva. É possível perceber que ainda é necessário avançar nesta discussão para que as práticas inclusivas não se limitem pelo diagnóstico e fazer médico ou de outras áreas da saúde, mas que possa pensar o aluno a partir de suas potencialidades, com um olhar integral de sujeito e educação.

Palavras-chave: Medicalização, Inclusão Escolar, Patologização.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, observa-se um fenômeno amplamente presente nas dinâmicas sociais e nas práticas discursivas que consiste em associar características individuais, comportamentais ou cognitivas dos sujeitos a manifestações de déficits, doenças ou transtornos.

Esse processo, denominado patologização, implica compreender a diversidade humana a partir de uma lógica que transforma diferenças em sintomas e subjetividades em questões clínicas (Silva; Baptista, 2021). Tal perspectiva reduz a complexidade das experiências humanas a explicações de ordem médica ou psicológica, desconsiderando os contextos socioculturais nos quais essas manifestações se produzem.

De modo articulado, o fenômeno da medicalização ocorre quando aspectos da vida social, cultural e política são interpretados como problemas de natureza biológica, geralmente demandando diagnósticos e intervenções terapêuticas (Collares; Moysés, 2014).

Nessa lógica, questões que poderiam ser compreendidas como expressões de desigualdade social, condições educacionais precárias ou construções culturais passam a ser tratadas como desordens individuais. Assim, tanto a patologização quanto a medicalização contribuem para deslocar o foco das dimensões coletivas e estruturais das problemáticas humanas, reforçando uma visão individualizante e biologizante da vida social.

Assim, patologização e medicalização são processos interdependentes que parte de uma concepção totalizante e biomédica na qual há uma descrição rigorosa entre o que é normal e patológico e centralizada no indivíduo, principalmente em seu corpo e aspectos fisiológicos, onde busca as explicações para as mais diversas situações e problemas.

Ao se discutir o papel da medicalização na vida social, é comum relacionar esta com o uso de fármacos. Ainda que a discussão sobre o uso de substâncias psicoativas seja parte importante deste debate e o consumo destas drogas tenha tido um crescimento exponencial nas últimas

décadas, a discussão é mais ampla e vai além da prescrição de fármacos, considerando a forma de ver os fenômenos e suas implicações na vida.

Importa também considerar que embora o profissional médico e seu saber frequentemente recebam maior destaque nas discussões acerca da medicalização, a compreensão desse fenômeno revela-se mais ampla. Ela envolve a articulação de conhecimentos biológicos e farmacológicos provenientes de diferentes áreas da saúde, os quais são aplicados em outros campos sociais, como a educação, a cultura e a linguagem, entre outros (Viégas, 2014; Silva, 2019).

No campo educacional as intervenções da área da saúde remontam ao movimento higienista brasileiro, cuja influência persiste na atualidade sob a forma de um número crescente de diagnósticos (Beltrame; Gesser; Souza, 2019). Nesse contexto, comportamentos considerados desviantes em relação ao padrão esperado passaram a ser compreendidos como disfunções de natureza individual, para as quais se busca uma causa predominantemente orgânica (Moreira, 2013).

Ao proceder à crítica desse processo, não se pretende negar a existência de condições e deficiências de ordem orgânica, genética ou fisiológica que possam interferir nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, ao problematizar a patologização e a medicalização da vida, entende-se que tais fenômenos devem ser analisados sob uma perspectiva multidimensional. Assim, evita-se a naturalização e o tratamento estanque do crescimento expressivo de diagnósticos que emergem tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais (Moreira, 2013; Collares; Moisés, 2014).

Assim, como exemplos de como a medicalização e seus efeitos fazem parte da dinâmica escolar podemos citar o número crescente e ampliado de diagnósticos de transtornos e déficits relacionados ao comportamento (indisciplina) e ao não-aprender, o uso de psicofármacos pelos estudantes e seus efeitos comportamentais e sociais, a construção de políticas públicas com foco no indivíduo e sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso e a reprodução do discurso medicalizante em espaços de for-

mação de docentes e pela cultura, entre outros (Meira, 2012; Fuck, Pinto, 2019).

A educação, principalmente no ambiente da escola, é um local privilegiado para o encontro e disputa de discursos externos e concorrentes. Ao longo da história, percebemos que incorpora debates sobre fenômenos que fazem parte de suas atribuições para a aprendizagem oriundos de outros campos do conhecimento (Signor, Berberian, Santana, 2017). Disputas estas se acentuam a partir do viés atual que tem tratado a educação como um produto, desenvolvido para ser consumido, além de oferecer mão de obra para o mercado de trabalho.

Esta perspectiva individualista afeta todos os vieses da educação, o que inclui o campo da Educação Inclusiva e sua efetivação ou não no ambiente da escola. Este texto se propõe a discutir estes efeitos, bem como limitações e avanços desenvolvidos na teoria da Educação para refletir sobre a inclusão como um processo social e histórico.

Seguindo os valores da educação democrática e aqueles que embasam a legislação sobre a educação pública brasileira, escolas são instituições que deveriam promover a inclusão e o acolhimento, mas que acabam, muitas vezes, adotando práticas e discursos que reduzem comportamentos e dificuldades de aprendizagem a diagnósticos médicos.

Essa tendência pode gerar consequências graves, como a estigmatização de crianças e adolescentes, rotulados como “problemáticos” ou “doentes”, quando, na verdade, apresentam apenas modos distintos de aprender e se relacionar. Ao buscar explicações simplistas e relações de causa e efeito, a escola ignora fatores sociais, culturais e emocionais que influenciam o processo educativo. Dessa forma, a responsabilidade pelo desempenho escolar é deslocada do coletivo para o indivíduo (Signor, Berberian, Santana, 2017).

Essa visão medicalizante empobrece o papel pedagógico da escola e limita a compreensão da diversidade humana. É fundamental que as instituições educativas adotem uma perspectiva mais ampla, reconhecendo as singularidades dos alunos e promovendo práticas pedagógicas

que valorizem a diferença, em vez de patologizá-la (Colombani e Martins, 2017). Esta situação de rotular o estudante é especialmente grave quando se trata de pessoas com deficiência pois as mesmas já carregam historicamente e em suas vidas pessoais diversos estigmas que tornam seu acesso à educação mais custoso.

METODOLOGIA

Este texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa na qual utilizou-se como método a revisão narrativa de literatura. Compilou-se diferentes tipos e documentos e textos acadêmicos (artigos, teses, dissertações, capítulos de livro) que se mostrassem pertinentes para a discussão proposta, articulando os temas da “medicalização” e da “inclusão” na “educação”, de forma que estes também foram descritores utilizados para busca de trabalhos nos endereços eletrônicos do Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

De acordo com Cavalcante e Oliveira (2020) este método permite a realização de uma descrição ampla sobre um assunto, ainda que não esgote todas as fontes de informação disponíveis. Como tende a ser menos rígida na busca, esta forma de pesquisa também se propõe a responder uma pergunta mais ampla e uma atualização mais rápida sobre a temática que é objeto do estudo.

Consideramos que nos propomos a discutir dois temas complexos e multideterminados, o método se mostra como adequado para desenvolver uma discussão ampla e inicial sobre as temáticas, isto é, a medicalização e a inclusão e as relações entre estas no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, podemos refletir que o debate sobre a inclusão escolar e os modos de compreender a diferença e a deficiência tem ocupado um espaço central nas discussões sobre educação e direitos humanos. A

construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade humana, constitui um dos maiores desafios do campo educacional contemporâneo. Tal debate envolve não apenas questões pedagógicas, mas também dimensões históricas, sociais, culturais e políticas que moldaram — e ainda moldam — as formas de lidar com o outro, especialmente com aqueles que se distanciam dos padrões de normalidade instituídos pela sociedade.

A trajetória da inclusão revela avanços e retrocessos que se entrelaçam ao longo do tempo, refletindo as transformações nas concepções de deficiência e nas políticas públicas voltadas à educação.

É nesse contexto que emergem críticas à medicalização da educação e ao capacitismo como formas contemporâneas de exclusão, que, embora revestidas de um discurso técnico e científico, reproduzem antigas práticas de segregação e hierarquização. Pretendemos na sequência analisar como esses fenômenos se articulam historicamente às concepções de deficiência, revelando que a escola, ao priorizar a normalização e o enquadramento dos sujeitos em padrões biomédicos, continua a reforçar desigualdades e a invisibilizar as singularidades humanas.

A DIMENSÃO DA INCLUSÃO: APROXIMAÇÕES E RETROCESSOS

A forma que nos relacionamos com a diferença, tem raízes históricas e se transforma em cada período, principalmente relacionado ao que é considerado moral e também as condições econômicas e sociais da época. Assim, Simionato (2012) reflete que na Antiguidade, havia dois tratamentos indicados aos idosos, doentes e deficientes: um que visava o apoio, tolerância e cuidados, enquanto o outro oferecia desprezo, abandono e eliminação.

Ao longo da história, ao avançarmos para a Idade Média no continente europeu surge uma visão ambígua em relação às pessoas com deficiência: estas eram vistas como indivíduos escolhidos por Deus e assim deveriam ser integradas na sociedade, mas ao mesmo tempo considerava-se a pre-

sença de uma deficiência como um castigo divino, de forma que aqueles que apresentavam a deficiência deveria ser culpados por sua condição, sendo excluídos ou mesmo castigados por isso (Simionato, 2012).

Na segunda metade do século XX, surgem muitas discussões e ações que objetivavam garantir um atendimento educacional mais democrático para as pessoas com deficiência, pois até este período eram segregadas em espaços educacionais próprios, sem contato com instituições de ensino regular (Taborda, Rodrigues e Rosa, 2019).

Surge o conceito de “normalização” que pretendia oferecer às pessoas com deficiência as mesmas condições de vida, educação, trabalho e lazer que as demais tinham acesso. A partir desses ideais busca-se integrar estes alunos através da utilização de diversos recursos educativos como classes especiais e professores especializados. Contudo, o objetivo era tornar o estudante apto a se adaptar ao modelo padrão e, caso isto não fosse possível, seria direcionado a outras modalidades como classes especiais ou evadiam o sistema (Taborda, Rodrigues e Rosa, 2019).

Os autores relatam que tal sistema não se adaptava as necessidades dos alunos, levando a maioria a ser atendida em classes ou instituições segregadas, mesmo estudantes que não apresentavam deficiências reais, somente dificuldades de aprendizagem. Assim, o modelo de integração escolar, permitia a entrada de alunos com deficiência na escola regular desde que estes se adequassem ao que era esperado de todos os estudantes, independente das necessidades especiais que apresentassem.

Estas visões e tantas outras que se sucederam ao longo da história são frutos de constantes lutas e debates de diferentes interesses e ideologias. Chegando ao século XXI, alcançamos o paradigma da inclusão. Paradigmático, pois, enquanto o modelo educativo e social defende a inclusão e o respeito às diferenças, no plano econômico predomina a competição e a exclusão das relações sociais (Simionato, 2012).

Conforme a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva “assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se

adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 4).

Nas últimas décadas, podemos considerar que houveram ações que representaram um progresso significativo relacionado a inclusão escolar, com a adoção da Declaração de Salamanca para nortear as diretrizes educacionais, a publicação de diversos decretos e leis para garantir a matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares, inserção e divulgação sobre inclusão em programas de Pós-graduação, promoção de eventos científicos e debate público (Simionato, 2012).

Taborda, Rodrigues e Rosa (2019) consideram que a partir da década de 1990, ao aderir a estas propostas internacionais como a de “Educação para Todos” na Conferência Mundial da UNESCO, o Brasil deu importantes passos em relação à construção de um sistema educacional que acolhesse a todos, garantindo qualidade e igualdade de condições.

Outro marco importante é a publicação da Lei de Inclusão em 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência e reafirmou direitos relacionados à saúde, à não discriminação, ao atendimento prioritário, à habilitação e reabilitação, à educação, entre outros.

Contudo, somente a legislação não garante o acesso ou a permanência destes estudantes, são necessárias mudanças atitudinais e no interior das instituições (Simionato, 2012). Pois, apesar do estabelecimento legal de que a inclusão deve ocorrer, resquícios de práticas integracionistas e higienistas se fazem presentes ainda hoje na escola e nas políticas públicas do Brasil, sendo que processos contraditórios podem coexistir no mesmo espaço (Taborda, Rodrigues e Rosa, 2019).

A MEDICALIZAÇÃO COMO FORMA DE EXCLUSÃO

Como apresentamos anteriormente, baseados em Signor, Berberian e Santana (2017), a medicalização tem como uma de suas consequências a estigmatização do indivíduo, considerando que este é marcado como responsável (ainda que indiretamente) por sua dificuldade, pois é seu corpo

que apresenta algum déficit ou falha que o impede de comportar-se ou aprender o que era esperado.

Meira (2012) baseia-se em Bourdieu ao afirmar que na escola há práticas que apresentam-se como democráticas e igualitárias, mas tratam-se de dissimulação da dominação, pois, amparada por conhecimentos considerados científicos, vai classificar os alunos entre aqueles capazes de aprender e aqueles que não têm as condições individuais necessárias para acompanhar os outros. Entre estes excluídos estão as crianças pobres que não tem acesso aos bens culturais.

Os estudantes classificados como inadequados, condição que pode ser reafirmada por um laudo ou não, podem ser consideradas incapazes; estigma que carregarão consigo para toda a vida, pois estas condições não costumam ser reavaliadas por profissionais da saúde e condições biológicas tendem a ser consideradas estanques. Situações sociais, econômicas e políticas são desconsideradas, como descrevem Colombani e Martins (2017, p. 280),

Medicalizar significa determinar em termos médicos problemas sociais, desviando-se de sua verdadeira origem, ou seja, ao invés de se pensar nos conflitos que emergem das relações humanas e do modo de funcionamento do sistema como um todo, cria-se patologias que ficam limitadas a serem pensadas como manifestações individuais, responsabilizando com isso o corpo biológico, esquecendo-se que o corpo também é político e habita em uma sociedade, o que faz com que ele carregue consigo todas as formas de ser e viver construídas naquele habitat.

Assim, laudos e diagnósticos produzidos levemente criam a categoria de “estudantes laudados” e mascaram as dificuldades e fragilidades do próprio sistema educacional em alcançar todos os alunos e respeitar suas diferenças (Taborda, Rodrigues e Rosa, 2019).

Nas palavras de Meira (2012, p. 100),

A exclusão através da patologização dos indivíduos é parte de um processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais e, por isso, exige um trabalho intelectual crítico, capaz de realizar rupturas epistemológicas e desen-

volver novos posicionamentos em relação à sociedade e à educação.

Tais aspectos também fragilizam o fazer pedagógico, pois o professor deixa de ter papel de destaque na reflexão e desenvolvimento do processo de aprendizagem para subordinar sua prática e conhecimentos ao saber médico e reduzir o papel do educador para aquele que produz a queixa escolar. A exemplo do que ocorre desde o movimento higienista do início do século XX, quando a construção de políticas públicas na Europa em cidades que cresciam e se urbanizavam inspirou a união da saúde e da educação.

Inspirado por ideais de controle e padronização social, esse movimento buscava investigar, regular e classificar os estudantes, com o intuito de moldar uma sociedade considerada “civilizada” e eficiente, em contraposição à visão da antiga sociedade colonial, tida como atrasada. Nesse contexto, o professor assumia um papel secundário, mas estratégico: era treinado para identificar comportamentos e aprendizagens que fugissem do padrão de normalidade, atuando como um agente de vigilância e correção. A função educativa, assim, se confundia com a função disciplinadora e médica (Colombani e Martins, 2017).

Embora o pensamento higienista tenha sido, em grande parte, superado ao longo do tempo, Colombani e Martins (2017) destacam que seus ecos ainda permanecem nas práticas e discursos contemporâneos da escola. A medicalização da educação, ao transformar diferenças em patologias e buscar enquadrar o aluno em modelos normativos de conduta e desempenho, revela a permanência de uma lógica de controle e padronização.

Compreender essas origens é essencial para que a escola pública possa romper com essa herança e promover uma educação realmente inclusiva e humanizadora. Vemos que o movimento de medicalização da vida e da educação tem seguido a mesma trajetória, causando estigmatização e exclusão dos estudantes com dificuldades, além de culpabilizá-los pelas falhas do sistema educacional e das contradições sociais presentes na escola.

POTENCIALIDADES E SINGULARIDADES NA SUPERAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MEDICALIZANTE E CAPACITISTA

Ao discutirmos brevemente os impactos da visão integradora (não inclusiva) e outras concepções anteriores sobre a deficiência, bem como aspectos da medicalização na vida escolar dos indivíduos podemos observar que a valorização de pontos de vista individualizantes, excludentes, biologizantes e com foco na falta/déficit são comuns a ambas as temáticas.

Barroco e Leite (2021) destacam que na vivência com estudantes com deficiência, seus familiares e professores, há muitas divergências em relação à concepção de origem da deficiência, demonstrando que as teorias anteriores ainda se fazem presente em algum nível.

[...] variam desde explicações/justificativas atreladas à visão religiosa – como (fardo ou dádiva) resposta divina em consequência de algo; em decorrência de padrões hereditários e/ou genéticos, nem sempre devidamente claros – [...]; ou ainda até as mais adversas situações ocorridas durante o período gestacional (Barroco e Leite, 2021, p. 251).

Para os autores, é preciso desenvolver uma visão mais ampla da deficiência como um fenômeno multideterminado, com explicações que superem a lógica corporal/mental individual, considerando os condicionantes socioculturais.

Mesmo a legislação específica é pautada principalmente no modelo biomédico ao considerá-la como um comprometimento do organismo (físico, visual, auditivo, mental ou múltiplo) portanto orgânico e inerente ao indivíduo. A classificação é pela falta e uma das alternativas é a reabilitação, quando possível.

Taborda, Rodrigues e Rosa (2019) refletem que a articulação entre o saber psiquiátrico medicalizante (saúde) e as práticas integracionistas (educação) têm produzido exclusões e rótulos de “alunos laudados”. Tal concepção somasse ao que Colombani e Martins (2017, p. 281) elencam ao refletir que “a instituição escolar foi marcada pelo poder disciplinar, que nasceu no cenário de uma sociedade eugenista e higienista e fez do

corpo biológico instrumento de análise e de investidas políticas, com o propósito de extinguir todo comportamento indesejável”.

Tal situação é ainda mais delicada para aqueles que já sofrem discriminação e preconceitos fora da escola devido a existência de alguma necessidade especial (Colombani e Martins, 2017). Os julgamentos prévios que ocorrem fora da escola também a permeiam e, em muitas ocasiões, não é realizada a reflexão crítica do sistema escolar sobre suas próprias práticas e limitações.

Nesta conjuntura, consideramos que uma visão pautada no biomédico e com foco nas limitações e diferenças dos sujeitos é capacitista. Por capacitismo compreendemos uma estrutura sociocultural de valores e significados que define um ideal de corpo e de subjetividade considerado plenamente humano – um corpo tomado como referência de normalidade, perfeição e completude. Essa lógica normativa produz a deficiência como diferença indesejável, associada à falta, à anormalidade e à necessidade de correção ou eliminação. Este termo é empregado, no campo dos estudos sobre deficiência e pelos movimentos ativistas, para designar o conjunto de práticas e representações que inferiorizam pessoas com deficiência (Lorandi e Gesser, 2023).

O sujeito que apresenta alguma diferença orgânica, sensorial e/ou comportamental, é classificado como pessoa com deficiência no e pelo trato social em função de quem é e de como desempenha suas atividades. Dito de outro modo, num sistema de avaliação social, o autor da ação é classificado pela audiência, ao se manifestar diante do fato (Barroco e Leite, 2021, p. 272).

Nessa perspectiva, o capacitismo estabelece hierarquias baseadas no grau de conformidade dos corpos aos parâmetros da corponormatividade, sustentando a imagem social das pessoas com deficiência como naturalmente incapazes. Além de se manifestar em atitudes individuais, o capacitismo é um fenômeno estrutural e interseccional, atravessando dimensões econômicas, políticas e culturais. Sua permanência está estreitamente vinculada ao sistema capitalista, que privilegia corpos produtivos

e autônomos, reforçando desigualdades e exclusões a partir de critérios de eficiência e funcionalidade (Lorandi e Gesser, 2023).

Os autores consideram que o capacitismo se reproduz a partir da concepção do modelo biomédico que leva a compreensão individualizada da deficiência no ambiente escolar, desconsiderando o contexto externo e as barreiras encontradas dentro e fora do espaço educacional. O foco nos aspectos biomédicos também leva a medicalização da deficiência quando exige-se evidências da deficiência em nível individual e biomédico (a partir de laudos, por exemplo) para permitir a acessibilidade.

Desta forma, propomos outra perspectiva para compreender as dificuldades e diversidade das formas de viver e aprender. Barroco e Leite (2021) propõem uma perspectiva não patologizante da deficiência, que a tome como uma condição e que, ainda que o aspecto biológico seja importante, não é tomado como impeditivo para o desenvolvimento daquilo que é propriamente humano: as funções psicológicas superiores e a consciência. As autoras baseiam-se na Psicologia Histórico-Cultural para desenvolver tal argumento, principalmente a partir da obra de Vigotski.

Ponderamos necessário reconhecer que o sistema social, regido sob o sistema socioeconômico capitalista, é formado por segmentos populacionais diversos, em que alguns, por condições históricas, políticas, culturais e/ou econômicas, conseguem maior participação e inserção do que outrem (Barroco e Leite, 2021, p. 258).

A concepção da deficiência predominantemente ancorada em uma perspectiva médico-individual ainda orienta, de maneira significativa, tanto as políticas e serviços de inclusão escolar quanto as práticas pedagógicas cotidianas. Essa abordagem, ao reduzir a deficiência a um déficit biológico ou funcional, tende a reforçar processos de medicalização, deslocando o foco das dimensões sociais, culturais e políticas que constituem a experiência da deficiência.

Tal compreensão limita o reconhecimento da deficiência como uma categoria identitária e como um marcador de diferença legítimo. Quando articulada a outros marcadores sociais — como gênero, raça, classe ou

sexualidade —, a deficiência passa a operar de forma interseccional, intensificando mecanismos de exclusão. Nesses contextos, observa-se frequentemente uma hipervisibilização da deficiência enquanto problema médico, concomitante à invisibilização de outras dimensões identitárias dos sujeitos. Os estudos feministas da deficiência contribuem para desestabilizar essa lógica, ao evidenciar que o capacitismo, sustentado por discursos biomédicos e normativos, atua como um dispositivo de poder que deslegitima as reivindicações políticas das pessoas com deficiência, especialmente aquelas voltadas à garantia do direito à acessibilidade e à plena participação acadêmica (Lorandi e Gesser, 2023).

Vemos como alternativa ao modelo biomédico a compreensão social da deficiência, como uma “experiência de opressão que resulta da relação entre um corpo com impedimento e uma sociedade desrespeitosa e inacessível às diferenças corporais humanas” (Costa, Angelucci e Rosa, 2022, p. 509).

Desta perspectiva, a deficiência não é determinada a partir do biológico, nem balizada como desvio ou desajuste do que é considerado normalidade, mas pela incapacidade da sociedade em garantir a participação plena destes indivíduos nos mais diversos espaços e áreas como na educação, trabalho, transporte, moradia e lazer.

Reconhecer as pessoas com deficiência como um grupo social oprimido implica compreender que as desigualdades que as afetam não decorrem de forma natural ou inevitável da condição de possuir um corpo com impedimentos — sejam eles físicos, sensoriais, intelectuais ou psicossociais. Ao contrário, tais desigualdades resultam de construções históricas, políticas e econômicas que estruturam a sociedade segundo princípios de exclusão e hierarquização. A presença de menores índices de escolarização, inserção reduzida no mercado de trabalho formal e níveis mais baixos de renda entre pessoas com deficiência evidencia não uma limitação intrínseca desses sujeitos, mas um conjunto de barreiras sociais e institucionais que restringem suas oportunidades (Costa, Angelucci e Rosa, 2022).

Nesse sentido, compreende-se que tais condições são produtos de um sistema econômico que organiza suas relações em torno da lógica da produtividade e da maximização do lucro — ou seja, do capitalismo. Esse modelo tende a valorizar corpos considerados plenamente funcionais e aptos à exploração laboral, marginalizando aqueles que destoam desse padrão. Assim, a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência deve ser entendida como resultado de uma estrutura social excludente, e não como consequência biológica ou pessoal (Costa, Angelucci e Rosa, 2022).

Com base nesses princípios, os autores destacam que a superação das dificuldades e dos estigmas enfrentados por pessoas com deficiência não depende apenas de ações individuais ou do esforço pessoal para se reabilitar e adaptar. Pelo contrário, enfatizam que é indispensável promover transformações estruturais na forma como a sociedade se organiza. Isso implica repensar práticas, valores e políticas públicas, de modo a construir um ambiente social mais inclusivo e equitativo.

Tais mudanças exigem investimentos públicos em diferentes áreas — como educação, saúde, acessibilidade e trabalho — e uma revisão dos modelos normativos e biomédicos que, historicamente, têm limitado a compreensão da deficiência. A proposta é substituir uma visão centrada na limitação individual por uma perspectiva que reconheça as barreiras sociais como o principal obstáculo à plena participação cidadã. Assim, garantir que todas as pessoas possam exercer seus direitos, participar ativamente da vida em comunidade e usufruir de qualidade de vida depende de um compromisso coletivo com a transformação social e com a valorização da diversidade humana.

Diante das reflexões apresentadas, observa-se que as concepções sobre deficiência, diferença e inclusão escolar evoluíram historicamente, mas ainda convivem com contradições e retrocessos que revelam a persistência de práticas excludentes. A análise dos processos de medicalização e do pensamento capacitista evidencia que, embora o discurso da inclusão esteja institucionalizado, muitas práticas pedagógicas e políticas públicas continuam alicerçadas em modelos biomédicos e integracionistas. Esses

modelos, ao individualizarem as dificuldades e deslocarem a responsabilidade do fracasso escolar para o sujeito, mascaram as desigualdades estruturais e perpetuam estigmas que marginalizam determinados grupos dentro da escola e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que superar uma educação medicalizante e capacitista exige romper com a lógica da normalização e reconhecer a deficiência como uma construção social e política, e não apenas biológica. Implica compreender que as barreiras à participação e ao aprendizado não residem no indivíduo, mas nas estruturas sociais, econômicas e culturais que determinam o acesso desigual aos direitos.

A perspectiva social e crítica da deficiência propõe, portanto, um deslocamento do olhar: do déficit para a potencialidade, da adaptação à transformação, da tolerância à convivência efetiva com a diversidade.

Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda o compromisso ético e coletivo com a valorização das singularidades humanas, o combate às práticas excludentes e a promoção de políticas públicas que assegurem condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem. Mais do que adequar o aluno à escola, trata-se de transformar a própria instituição escolar – e, por extensão, a sociedade – em um espaço de reconhecimento, respeito e justiça social, onde todas as formas de existência e de saber possam ser legitimamente acolhidas e celebradas.

Defendemos uma escola inclusiva não somente porque a legislação assim o determina, no caso das pessoas com deficiência, mas que estudantes com formas distintas de comportar-se e aprender possam ser respeitados em suas diferenças e que possam ser vistos a partir de um viés contextual e compreensivo.

Por fim, consideramos que a inclusão escolar e social só será efetiva quando houver uma ruptura com os modelos biomédicos, medicalizantes

e capacitistas, substituindo-os por uma visão crítica, social e humanizadora da deficiência, baseada na valorização da diversidade e na construção de uma sociedade realmente justa e acessível.

Este texto se propôs a desenvolver um breve diálogo entre duas temáticas que são muito atuais e caras para a área da educação. Acreditamos que mais pesquisas e debates podem ser construídos a partir das provocações aqui desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Maria Shima; LEITE, Lúcia Pereira. Por uma compreensão não patológica da deficiência. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra da; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez (Orgs). **A (des) patologização do processo de escolarização**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Maringá: Eduem, 2021, p. 251-276.

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. Diálogos sobre Medicalização da Infância e Educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pe/a/3JxP7Jzq5JCwpN76rQFwVDP/?lang=pt#> > Acesso em: 8 de set. 2023.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2025.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa, et al. (Org.) **Medicalização da Educação e da Sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014. pp. 45-65.

COLOMBANI, Fabiola; MARTINS, Raul Aragão. O movimento higienista como política pública: aspectos históricos e atuais da medicalização escolar no Brasil. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, 2017, pp. 278-

295. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9788/6603/0>> Acesso em: 10 jun. 2025.

COSTA, Laureane Marília de Lima; ANGELUCCI, Carla Bianca; ROSA, Mariana Lúcia Agness Costa e. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 508-525, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/89898>> Acesso em: 15 jun. 2025.

FUCK, Lara Beatriz; PINTO, Fábio Machado. Da relação com o saber medicalizante às práticas escolares em Florianópolis. **Revista Katálýsis**, v. 22, n.3, 2019, pp. 548-557. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rk/a/sHWZzmggvB-NNRtYbCWCDXy/?format=html&lang=pt> > Acesso em: 20 jul. 2025.

LORANDI, Joana Milan; GESSER, Marivete. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 36, e68635, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100241&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jun. 2025.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **A Exclusão dos “Incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, p. 75-106. 2012.

MOREIRA, R. S. A medicalização como mediadora de conflitos. In: ABRAHÃO, A. M. P. L. C.; GARBIN, M. C.; GRANDINO, P. J. (Orgs.) **Desafios da Educação Contemporânea**: ética, valores e saúde. Curitiba: Appris, 2013.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/zJX54HZ6LJqPb4s3nfGF6tb/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA. Kelly Cristina dos Santos. **Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática**. 2019. 194f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

SILVA, Carla Maciel; BAPTISTA, Claudio Roberto. Patologização e medicalização da vida: a infância e os processos de escolarização. In: CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. (Orgs.). **Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?** Porto Alegre: Rede Unida, 2021. pp. 53-64.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. O deficiente no Ensino Superior: uma reflexão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **A Exclusão dos “Incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, p. 299-314, 2012.

TABORDA, Jeferson Camargo; RODRIGUES, Thiago Donda; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. Discussões acerca da medicalização associada ao processo de inclusão escolar: o caso do transtorno opositor desafiante. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, n. 50.1, 2019, pp. 101-116. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9443> > Acesso em: 20 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de educação e saúde: uma análise crítica a partir da Psicologia escolar e educacional. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa, et al. (Orgs.). **Medicalização da Educação e da Sociedade:** ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014 pp. 121-144.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.022

DANÇA NA ESCOLA: UMA “IMAGEM MERAMENTE ILUSTRATIVA”?

Amanda da Silva Pinto¹

RESUMO

Ainda é muito comum no contexto escolar a dança ser tratada com caráter ilustrativo. Ilustração que preconiza aquilo que acompanha ou que adorna uma ideia central (muitas vezes a linguagem verbal) para melhor exemplificar o verbo ou elucidá-lo. O intuito desta exposição é problematizar este contexto, visto que a Dança não deveria existir para ilustrar nada, mas sim protagonizar contextos de aprendizagem. Para argumentar a respeito trazemos conceitos de Ilustração (Pinto, 2015), Corponectividade (Rengel, 2007), Cognição (Damásio, 2004, Churchland, 2004, Cosenza e Guerra, 2011), Sentido do Movimento (Berthoz, 2000) e Estesia (Jonhson, 2007), contemplando, portanto, a Dança como lugar de aprendizagem e potente em enredamentos cognitivos que a distanciam do entendimento de dança ilustrativa. Convo-ca-se assim com Haraway (2023) a estabelecer vínculos com o problema presente (a dança como ilustração) para que possamos apontar caminhos outros para um protagonismo e, portanto, não mais ilustrativo.

Palavras-chave: Dança Ilustrativa, Movimento, Estesia, Dança na Escola.

1 Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Mestra em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora na Faculdade de Dança da UEA e Coordenadora do Programa de Extensão Polo Arte na Escola-UEA. Colaboradora da PAJE Cia de Dança. amandapinto44@gmail.com.

ILUSTRANDO A QUESTÃO

O dia das mães/pais/árvore/estudante/povos originários/páscoa/natal (e tantas outras datas comemorativas) está chegando. Vamos preparar uma coreografia para este dia com alunos que queiram dançar? Levamos os alunos para a quadra/pátio/auditório (o maior espaço da escola) 30 minutos antes do horário da saída e fazemos a apresentação de dança. Fazemos os registros e, assim, marcamos nossa comemoração. Professora de Arte/Dança (ou qualquer outro professor ou adulto colaborador que tenha afinidade com dança e festividades) o que acha?².

Então, o que achamos (nós leitores)? O que nos incomoda? O que nos desperta? O que nos apavora? Como agimos a respeito de uma proposta como esta? A este encaminhamento da dança no contexto escolar chamo de “dança ilustrativa”. O que o ouvinte/leitor/espectador

compreende quando expressamos que queremos ilustrar algo? A palavra que este texto irá chamar atenção e com a qual se pretende incomodar drasticamente é então a ILUSTRAÇÃO, mais precisamente a DANÇA ILUSTRATIVA. Entendemos (como resposta à pergunta) que há no contexto algo (objeto/assunto) que está sendo comunicado por alguém e que, como um adendo, um exemplo, se acrescentará uma ilustração para elucidar o tal objeto/assunto. Neste caso, a ilustração aparece como um elemento, em meio a comunicação, para complementar a informação ou mesmo para abrilhantar a exposição do objeto central.

2 Fala fictícia, criada pela autora.

Figura 1



Tema a ser trabalhado: “Formas e Cores” Dança: “A festa dos presentes”

Audiodescrição da imagem: Cinco desenhos de robôs coloridos, sendo cada parte deles de uma cor. Eles seguram caixas de presentes também coloridas. Alguns robôs apresentam suas partes redondas, retangulares, triangulares e quadradas e cada um está sugerindo poses distintas em movimento, parecendo estar dançando.

Fonte: gettyimages – galbiati

Na imagem podemos observar uma temática (texto) a ser desenvolvida, geralmente encontrada nas disciplinas de Geometria ou Artes Visuais, trabalhada com crianças. Muito comumente, neste contexto, encontramos a dança (ou coreografia) aliada ao processo pedagógico não como centralidade ou interdisciplinaridade, mas como forma de animar, de atrair ou de simplesmente ILUSTRAR o “texto” em questão. A música, a movimentação corporal aparece como um adendo ao texto central, apresentando a dança como uma ilustração, e não como uma área de conhecimento que possui conteúdos para interdisciplinarizar.

Da mesma forma ocorre com as datas comemorativas exemplificadas anteriormente. A dança solicitada, e muitas vezes confeccionada,



geralmente não possui um debruçar sobre o trabalho pedagógico, um exercício de seus conteúdos de forma inter ou transdisciplinar, para abordar e amadurecer o texto/tema com os estudantes envolvidos. A dança, portanto, aparece em forma de representação da data comemorada em fantasias e música, sendo, muitas vezes, uma alegoria de movimentos gratuitos, sem sentido pois, justamente, não foi elaborada dentro de uma linguagem configurada nos conteúdos da área da Dança, dentro de sua experiência estética de pesquisa e qualidades de movimento. Movimentos dançados que façam sentido para quem dança e para quem assiste. É claro que figurinos e música fazem parte do contexto do fazer dança, mas o ato de dançar, o movimento, precisa ser também valorizado.

A Dança como ilustração diz respeito à utilização da mesma para abrilhantar, para enfeitar ou até para animar as devidas comemorações. Dessa forma, ela não se apresenta contextualizada, com possibilidade crítica, que interage com o contexto em comemoração. Ela acaba por servir como adereço do evento e se, em alguns casos, ela não conseguir animar o público ao final de sua “performance”, entende-se que ela não conseguiu atingir seu objetivo. Sabemos que a Dança desenvolve e provoca variados tipos de recepções e emoções, para quem dança e para quem assiste, mas não podemos nos restringir a utilizá-la como catártica. (Pinto, 2015, p. 29)

Portanto, tudo o que NÃO QUEREMOS é que a Dança seja a ilustração de alguma coisa. Tudo o que nós NÃO ACHAMOS é que a Dança seja um adendo de algum assunto. Tudo o que NOS INCOMODA é que a Dança seja uma ilustração. Tudo o que NOS DESPERTA É A ÂNSIA DE ENTEDIAMENTOS de que a Dança é uma área de conhecimento. NÃO QUEREMOS NOS APAVORAR com o fato de a Dança ser um complemento. NÃO QUEREMOS que a Dança esteja no evento para abrilhantar, mas sim que brilhe com seus conteúdos próprios e com a DIGNIDADE do seu espaço no processo pedagógico. Em algumas ocasiões, assim como outros componentes curriculares na escola, a Dança pode e deve ser o assunto central.

DANÇA ILUSTRATIVA: DESENTENDIMENTOS...

Ilustrativo: Que ilustra ou que serve para ilustrar / Ilustrado: Ato ou efeito de ilustrar(-se). Conhecimento, saber. Imagem ou figura que orna ou elucida um texto escrito. / Ilustrar: tornar ilustre, glorificar. Esclarecer, elucidar. Instruir. Exemplificar. Ornar com ilustração. (Ferreira, 2009 – Dicionário Aurélio)

Encontramos ainda nas definições da Língua Portuguesa sobre o termo “ilustrativo: o que complementa através da imagem” (Dicionário Porto Editora – Infopédia). Ou ainda: “próprio para ilustrar; ilustrador, ilustrante; que adorna ou elucida texto por meio de figura ou estampa; que é elucidativo, esclarecedor, que exemplifica” (Dicionário Houaiss, 2009). Neste contexto *culturalinguístico*³ percebe-se que o entendimento comum do termo (seja nos dicionários, seja na convenção social) não se difere de como as danças são geralmente vistas e realizadas nas escolas brasileiras. O entendimento de que “elucida texto por meio de figura ou estampa” traz com clareza o caráter de que um texto é a via comunicativa mais importante e que, portanto, o desenho, a pintura ou gravura (equipara-se aqui a dança, o corpo) são adornos do elemento central (o texto).

Historicamente, a dança enquanto atividade entra na escola de uma forma bastante distinta de como hoje a conhecemos como área de conhecimento nas Universidades, ou ainda no Ministério da Educação enquanto Unidade Temática na Base Nacional Comum Curricular. Para que a Dança chegasse a ser escrita com inicial maiúscula (designando um campo de conhecimento) o ato de dançar passou por várias fases dentro do ambiente escolar, os quais arraigaram muitos desentendimentos sobre esta, atravessando outros terrenos deste fazer, interpretados como dança. O primeiro deles foi dentro da Ginástica Francesa, no que dizia respeito às danças pírricas ou militares, incluída nas aulas de Educação Física.

3 Adotaremos alguns neologismos desta natureza durante este manuscrito, destacando que os dois termos aglutinados só existem porque, na verdade, co-existem. Ambas as ações ou substantivos são co-dependentes, sendo impossível admitir “um” sem o “outro”.

O termo 'dança' aparece nos conteúdos da educação física desde os primórdios da implantação do exercício físico na educação. A dança inserida na ginástica auxiliaria no desenvolvimento harmonioso do organismo, proporcionando beleza e graça ao corpo. A ginástica se constituiu como um modelo de educação corporal que buscava intervir no modo de ser e viver dos indivíduos. (Strazzacappa e Morandi, 2006, p. 96)

Seu contato no contexto escolar continua, a partir daí, como passatempo e divertimento, por vezes atrelada às aulas de ginástica, com movimentos repetitivos, sincronizados e rítmicos, contextualizados nas aulas de Educação Física ou MERAMENTE (já pela primeira vez sendo um adendo) como uma atividade extracurricular. Em seguida, mesmo que já fora do contexto das atividades ginásticas, continuou sendo um adorno das apresentações musicais da escola, que pretendiam ter “corpos em movimento” em suas performances, segundo Strazzacappa e Morandi (2006). Se no primeiro contexto havia uma intenção de se exercitar aerobicamente, no segundo o caráter meramente ilustrativo ganhava força, ocasionando muitos desentendimentos sobre a Dança no contexto escolar.

Não podemos deixar de perceber, em meio a este desentendimento, o contexto do entretenimento. As Artes, em geral, sofrem grande preconceito dentro das instituições de ensino por entendê-las como mera diversão, distração, desanuviação, entretenimento. Isabel Marques (2007) chama atenção para este contexto da Dança nos provocando a reflexão de que se há dança na rua, nos programas de auditório, se o brasileiro tem samba no pé, se já se dança na vida, para que se dançar na escola? Ora, se a dança é realizada de uma forma tão acessível, popular e por todas as pessoas que simplesmente querem dançar, entende-se então que não faz sentido ensiná-la na escola, ou ainda que a mesma tem como principal função divertir. É claro que todas as pessoas que têm vontade podem se arriscar a dançar ou mesmo aprender se divertindo. Porém, a dança na escola tem um caráter investigativo e elucidativo sobre as questões artísticas fundamentais na experiência do movimento. A Dança que ali se propõe é aquela que vai para além dos objetivos de entreter ou divertir,

de forma a desenvolver a compreensão do que, como, para que se dança na vida.

Sobre a diversão no contexto da Dança na Escola, ressalto que esta faz parte naturalmente. Toda aprendizagem, de qualquer área de conhecimento, deve ser envolvida pela alegria, e a aprendizagem da Dança não seria diferente. Por que aprender matemática de um jeito tão chato, sisudo? A alegria é muito importante no aprendizado, visto que é um fenômeno emocional instintivo e um dos primeiros a surgir em nossa história evolutiva enquanto espécie. Segundo Cosenza e Guerra (2011) sem as emoções básicas não seríamos capazes de sobreviver no ambiente, pois não saberíamos nos defender e nem nos alimentar. A alegria, neste contexto, aparece como manifestação de prazer (motivado ou não) e contribui para a tomada de atenção ao que se pretende *ensinaraprender*.

...os órgãos dos sentidos enviam as informações relevantes até o cérebro por meio de circuitos neuronais. Se um estímulo importante, com valor emocional, é captado, ele pode mobilizar a atenção e atingir as regiões corticais específicas, onde é percebido e identificado, tornando-se consciente. (Cosenza e Guerra, 2011, p. 76)

Destarte, a alegria é importante e está presente no *ensinaraprender* dança e no ato de dançar também. No estudo da Dança enquanto área de conhecimento não se pretende apagar a alegria que vem com o ato de dançar, mas se intenta apontar que, apesar desta emoção estar presente nos processos, ela não é o objetivo final como desanuviação.

O (NÃO) ILUSTRE CORPO QUE DANÇA

Nestes dois pontos fundamentais para a compreensão deste desentendimento da Dança na Escola, me parece (costumo dizer) que a incompreensão desta dança vem atrelada a incompreensão sobre o corpo (e principalmente deste em movimento) na escola. Venho refletindo sobre isto desde o mestrado realizado na Federal da Bahia, juntamente a minha professora então orientadora Lenira Rengel, de onde realmente

surgiu essa designação “Dança Ilustrativa”, a qual teve importante papel para o desenrolar da dissertação e do posterior livro “Dança como área de conhecimento”, de minha autoria. O corpo, neste contexto é entendido como subalterno a mente, como uma massa e mecânica com a qual se dança, e que as demais aulas (que não seja de Arte/Dança ou Educação Física) no contexto escolar são “mais importantes”, porque dão atenção à mente, que seria o fenômeno que mais importa.

A lacuna sobre o entendimento da Dança na escola vai além de uma incompreensão enquanto disciplina, pois engloba o que se entende pelo ato de dançar. E o ato de dançar presume o conceito de corpo, e de como ele é visto pelas próprias pessoas. O dualismo, que é um termo que admite a coexistência de dois princípios opostos (neste caso, corpo/mente), ainda é uma forma hegemônica de como o corpo é admitido na sua compreensão de existência no senso comum, ou seja, que existe um corpo (físico) que é separado de uma mente (abstrata), e que esta mente habita e comanda este corpo. E mais: que “trabalhar a mente” é muito mais importante do que “trabalhar o corpo”. A Dança, neste sentido, é historicamente vista como uma “atividade” que trabalha no relaxamento do corpo para a melhor performance da mente, ou seja, ela serve como atividade recreativa para promover o relaxamento para melhor desempenho das disciplinas escolares (ressalta-se que a dança, nesse caso, não é considerada disciplina), e não vista na intenção de se promover o seu ensino. (Pinto, 2015, p.31)

Historicamente esses entendimentos de dança e corpo se cruzam. Tanto na entrada da Dança na Escola como na compreensão do corpo na sociedade. Paul Churchland (2004) aponta para cinco tipos de dualismos existentes na compreensão das pessoas sobre esta relação corpoXmente. Não adentraremos no que diz respeito cada um, mas vale citá-los: dualismos de substância (divididos em dualismo cartesiano e popular) e o de propriedade (que se divide em epifenomenalismo, interacionista e elementar). O importante é entendermos que dualismos são compreensões que dividem em dois sentidos opostos coisas coexistentes, como por exemplo, preto e branco, céu e terra, corpo e mente.

No geral, são entendimentos que apontam que mente e corpo são substâncias distintas no organismo. Nesta organização, a mente passa a

ser o “lugar” que obtém todas as informações deste organismo e origina todos os comandos para o “pobre” corpo. Damásio (2004) nos chama a atenção que “De certo modo, retirar a presença do corpo é como retirar o chão que a mente caminha” (p. 203), argumentando que essa memória (a qual chamamos comumente de mente) é corporal, e que não há uma forma de existir uma mente sem as estruturas *sensoriomotoras*⁴. Esta memória só é composta com o corpo em inteira atuação cognitiva.

Sobre isto, trago então Lenira Rengel com sua tese da Corponectividade para sustentar o entendimento de que o CORPO NÃO É ILUSTRATIVO da mente e, portanto, a Dança também não deveria ser. Ao estabelecer na corponectividade que *mentecorpo* é um trânsito frequente, Rengel (2007) expõe:

Assim, corponectivo, corponectar e corponectividade indicam mentescorpos em atividade. Sobretudo, em atividade conjunta. Claro que há várias instâncias sistêmicas corpóreas, porém codependentes. Claro, também, que podemos dizer: padrões mentais, exercício mental ou experimento mental, por exemplo. Entretanto (e é disso que estamos tratando), fatos menteS são processos que coemergem com os sistemas sensório-motores. E, adicionando à nossa terminologia, entendamos, nesta teseaula, mente, corpo e, ainda, corpóreo(a), como corponectivos, embora precisemos reconhecer que, esses termos, escritos, falados e em gestos (na grande maioria das ambiências em estudo) significam e criam uma concepção e atuação de ser/estar no mundo não corponectiva. (Rengel, 2007, p.39)

Nesta via de raciocínio corpóreo, podemos admitir que nenhuma parte deste corpo está submissa a outra, assim como nenhuma parte comanda outra. Nenhuma é central para que outra consequentemente ilustre. Para isto, a mesma autora traz a ideia de *corpoforum*, inspirado no Teatro-Forum de Augusto Boal, ao qual ela também dá sequência para a *dançaforum*. Neste conceito, o corpo e a dança agem como fórum, numa democracia de atitudes e percepções, onde nenhuma parte se sobre-

4 Escrita aqui desta forma mesmo, sem hífen, a fim de chamar atenção para o não dualismo nesta ocorrência cognitiva.

põe à outra. Elas precisam sim umas das outras, mas não para comandar nenhuma e sim agirem na simbiose⁵ dos processos.

Se a mente não comanda ou é mais importante que o corpo, então o corpo não está disposto a ilustrar nada, até porque, como pudemos perceber, é ilusão crer que há uma mente que opere sem músculos, ossos ou movimento. A dança (que é visível nos movimentos, no comumente entendido corpo) se organiza e se expressa enquanto um fórum do corpo, pois traz no seu acontecimento, no fenômeno de dançar, ocorrências cognitivas que dizem respeito à linguagem deste corpo. Ela (a dança) não ocorre para ilustrar os pensamentos da dançarina. Ela (a dançarina) também não ilustra nada. A Dança É uma ocorrência cognitiva *corpofórum*, onde a alegria, a estesia, a energia, a compreensão do que se dança estão presentes ali, na pessoa, em uma aprendizagem e numa expressividade perceptível⁶ democrática. Não se aprende só quando se lê, ouve ou escreve SOBRE a dança que se faz, mas também quando se experiencia o movimento de dançar (estesia).

PARA MOVER O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

O movimento e, conseqüentemente, o movimento dançante quando entendido como partícipe do pensamento, da formação cognitiva e inteligente do sujeito, passa a conferir a Dança um status outro na episteme científica. (Pinto, 2022, p. 55)

Pesquisas e estudos na área da Educação esclarecem há muito tempo (podemos apontar diversas teorias psicogenéticas, como de Piaget, Vygotsky ou Wallon) sobre a importância do exercício do movimento na educação dos discentes, principalmente na educação infantil. Porém,

5 Nos estudos de Charles Sanders Pierce, diz respeito ao processo de (re)significação ao qual o signo passa. O signo seria qualquer coisa no mundo, e que é passível de significação por nós. Ao nos relacionarmos com as coisas e ressignificarmos as mesmas, mudamos junto com elas e assim os signos permanecem em simbiose. A relação entre as partes do corpo, portanto, só é possível em simbiose, em permanente troca.

6 Chamo aqui de expressividade perceptível a dança apresentada a outrem, ou seja, a dança passível de apreciação por outra pessoa.

continuamos a observar que o mesmo tem pouca presença pedagógica e se apresenta de forma restrita, principalmente quando vai avançando/distanciando cada vez mais da idade pré-escolar. A presente reflexão aponta para um exercício do movimento agregado às práticas pedagógicas tradicionais, no sentido de incluí-lo no fazer diário, no rol de escolhas metodológicas adotadas por professores do ensino fundamental, e mesmo médio, seja este de qualquer área de conhecimento, retirando este exercício do encargo exclusivo das disciplinas de Educação Física ou Arte/Dança.

Foquemos no movimento do corpo. Movimento este tão presente em qualquer prática do ser humano, consciente, não consciente, mas sempre presente. Mexer-se é como respirar: imprescindível à natureza e aprendizado da/na vida. Sem movimento nós não compreendemos, não nos estabelecemos e nem convivemos com tudo ao nosso redor. Portanto, as teorias que se preocupam com os processos educativos, independente do conteúdo a ser *ensinadoaprendido*, sentem a necessidade de considerar o movimento quando adentram na busca da compreensão dos processos cognitivos responsáveis pela efetivação deste aprendizado.

A Dança, como faz cruzamento nas áreas proprioceptivas e da dimensão estética deste *corpopessoa* já tridimensionaliza e potencializa o *sentido do movimento* (Berthoz, 2000), possibilitando um viés de propriocepção, domínio e consciência do movimento. Uma forma de o corpo perceber o mundo a sua volta, ou seja, aprender ou apreender, é o movimento, o qual é ainda muito negligenciado nos contextos escolares. Este movimento é trazido por Alain Berthoz⁷ como um sentido do corpo. Sentido na forma de percepção do mundo, como “órgão dos sentidos”, quando nos evidencia que este sentido do movimento fora esquecido em detrimento dos demais amplamente conhecidos (tato, visão, paladar, olfato e audição), talvez devido à sua ocorrência no nível da inconsciência. Este sentido ocorre a todo momento, enredado com os demais, fazendo-nos perceber

7 Alain Berthoz é neurofisiologista e especialista em fisiologia integrativa. Suas pesquisas cuidaram do controle multissensorial do olhar, do equilíbrio, da locomoção e da memória espacial.

desde a celeridade do mundo frenético quando aceleramos ou acalmamos o próprio movimento até noções de acidentes geográficos quando nos levantamos ou abaixamos. Nossa noção e exercício do movimento nos permite um tipo diferenciado de percepção/apreensão do mundo e muito potente nos processos de aprendizagem, provocando enredamentos cognitivos distintos das metodologias que provocam o movimento mais restritamente (oralidade, escrita, leitura).

In addition to the receptors that make up the usual five senses – visio, smell, hearing, touch, and taste – we must identify several others, those of the muscles, joints, and inner ear. In fact, we do not have only five senses, but eight or nine. [...] ... the brain does not process sensory cues independently. [...] These receptors as collectively responsible for what is called the sense of movement, or kinesthesia. [...] Indeed, it is impossible to understand anything about how the brain works without conceding that its main problem is to put mass into motion. (Berthoz, 2000, p. 5 e 6)⁸

Portanto, é no enredamento dos sentidos que percebemos o mundo e apreendemos as coisas que nele estão e a ciência construída pela espécie humana ao longo do tempo. *Cognoscere* (Zimmerman, 2012), Conhecer, Cognição é um entrelaçamento desses sentidos, ou seja, só é possível conhecer com a simbiose que ocorre entre os sentidos. Apesar de o sentido do movimento se dar no nível da inconsciência e neste contexto de relação entre ângulos, equilíbrios e alinhamentos dos demais sentidos, o exercício do movimento consciente é capaz de potencializar as redes conectivas entre eles e, portanto, ampliar a aprendizagem.

De fato, o movimento no contexto escolar não é incentivado ou praticado por muitos motivos históricos de subjugamento do corpo (e alguns

8 Além dos receptores que constituem os cinco sentidos habituais – visão, olfato, audição, tato e paladar – devemos identificar vários outros, os dos músculos, das articulações e do ouvido interno. Na verdade, não temos apenas cinco sentidos, mas oito ou nove. [...] ... o cérebro não processa sinais sensoriais de forma independente. [...] Esses receptores são coletivamente responsáveis pelo que é chamado de sensação de movimento, ou cinestesia. [...] Na verdade, é impossível entender qualquer coisa sobre como o cérebro funciona sem admitir que seu principal problema é colocar a massa em movimento.

já foram descritos aqui), onde a imobilidade das crianças e jovens sempre foi um ponto nefasto neste lugar, justificado pela necessidade da “disciplina” (Foucault, 1987), entendendo que o movimento “atrapalha” o aprendizado por não manterem os estudantes concentrados. A concentração sempre foi associada à quietude, ao não movimento, pois, mais uma vez, para que se concentre em atividades mentais o corpo precisa estar parado. A isto Baitello Junior (2012) referencia que na história do movimento na educação se entendeu que era necessário civilizar a pessoa e, portanto, domá-la, aquietá-la. Consequentemente a isto, o pensamento (ou podemos dizer o aprendizado) passou a ser assentado, ou seja, permaneceu/permanece sentado, acomodado, sem saltos, sem reviravoltas, sem desconstruções, contrariando toda nossa história evolutiva/cognitiva enquanto espécie, primatas saltantes e que percebem o mundo em circunferência completa. Citando Nietzsche, Baitello Junior (2012, p. 17) destaca:

O que o filósofo pretendia diagnosticar é o pensamento que se assentou, ou se sentou mesmo, literalmente, tornou-se um ato sem impulsos, sem saltos, sem prontidão de movimentos, sem vivacidade, mas construído de passagens lógicas e discursividade previsível, comedida e, às vezes mesmo, acomodada. [...] Com a ação de sentar acredita-se ter domado o corpo e civilizado o homem.

Nessa estrutura, se abandona então a compreensão da participação do movimento na cognição ou na construção do aprendizado. Até hoje, continua Baitello Junior, os comodismos do modelo capitalista são incentivados, amarrando-nos em cadeiras, seja para esperar, seja para conhecer (através das multitelas, internet, ou simplesmente aguardar um transporte público).

Na escola não é diferente quando a aprendizagem só é respeitada quando a posição do corpo está sentada. A aprendizagem pelo movimento é negligenciada, mais uma vez subjugando o “pobre” corpo ilustrativo, pois as aulas que trazem uma amplitude de movimento não são valorizadas como as demais.

Ao abordar o movimento neste manuscrito, pretende-se trazer, assim, a principal característica da dança. Porém, este movimento, para ser dançante, se alia a experiência estética (ou estesia), dimensão cognitiva trazida na área da arte, que só pode ocorrer a partir do sentido do movimento. Ao exercitar movimento+estesia nas aulas de dança nos distanciamos cada vez mais da ilustração, pois damos sentido ao movimento dançado.

DA ESTÉTICA DO MOVIMENTO À NÃO ILUSTRAÇÃO DA DANÇA

Quando trago o elemento “estesia” trato de referenciar o(s) aspecto(s) dançante(s) do movimento. De certo, o movimento é um importante elemento na dança e é a partir da experiência estética do movimento que a dança ocorre. Diferente do que comumente se define, a estética está em como o objeto artístico conversa com o experiente ou expectador, e não exclusivamente na obra de arte (entenda-se obras de dança, música, visuais, etc.), em suas linhas, formas, ritmos, qualidades de movimento e em como se combinam. Importante ressaltar que tais elementos estéticos são trabalhados a fim de provocar determinadas experiências estéticas e não outras, mas a estesia de fato só irá se completar na dança apreciada ou experienciada pelo intérprete. É a estesia ocorrida que desloca a dança representada ou gratuita (ilustrativa) para uma dança que protagoniza, que se faz presente na sua inteireza, trabalhando seus conteúdos e códigos específicos artísticos.

A dança NÃO ILUSTRATIVA se preocupa em como a dança significa para o dançante, ou seja, se ela proporciona experiência estética. Estesia aqui entendida a partir de Johnson (2007):

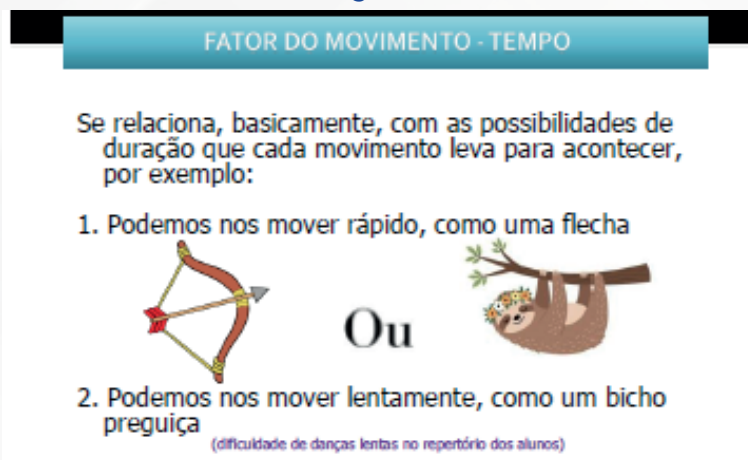
Following Dewey, I want to turn these misconceptions on their head by showing that aesthetics must become the basis of any profound understanding of meaning and thought. Aesthetics is properly an investigation of everything that goes into human meaning-making, and its traditional focus on the arts stems primarily from the fact that arts are exemplary cases of consummated meaning. However, any adequate aesthetics of cognition must range far beyond the arts proper to explore

how meaning is possible for creatures with our types of bodies, environments, and cultural institutions and practices (Johnson, 2007, p. 7)⁹

Assim, relocalizamos a compreensão de estesia como comumente se assume. Presume-se neste íterim que a estesia ocorre na experiência com o objeto artístico, neste caso o movimento de dança, e somente no contato do objeto com a pessoa que o aprecia ou frui. A estética da obra não está somente na própria obra ou na concepção do artista, mas em como isso reverbera e conseqüentemente significa para quem a experiencia. O sentido do movimento exercido, portanto, é uma experiência estética, pois nos faz perceber as coisas no mundo com o movimento (ao experimentarmos o peso ou a leveza das coisas e da vida ou girarmos numa sala onde a prioridade é olhar para frente-lousa). Neste processo, a dança acontece, pois a percepção do mundo nos faz produzir linguagem, assim como significá-la, fazendo-nos compreender que não há razões para concebê-la como ilustrativa. Ela se torna, neste contexto, central para o processo de aprendizagem, pois a experiência do movimento, mediada pela preocupação da significação (estesia), é realizada.

9 Seguindo Dewey, quero reverter esses equívocos de cabeça para baixo, mostrando que a estética deve se tornar a base de qualquer compreensão profunda do significado e do pensamento. A estética é propriamente uma investigação de tudo que entra na construção de significado humano, e seu foco tradicional nas artes decorre principalmente do fato de que as artes são casos exemplares de significado consumado. No entanto, qualquer estética adequada da cognição deve ir muito além das artes propriamente ditas para explorar como o significado é possível para criaturas com nossos tipos de corpos, ambientes e instituições e práticas culturais.

Figura 2



Lâmina material de aula da pesquisadora

Audiodescrição da imagem: Explicação, por escrito, de forma sucinta, do que é o fator “tempo” de Laban. No exemplo, cita-se “rápido como uma flecha”, seguida de um desenho de um arco e uma flecha. Em seguida, exemplifica-se “lento como uma preguiça”, seguido de um desenho de um bicho preguiça.

Fonte: a própria pesquisadora

Ao desenvolver um dos fatores de movimento de Rudolf Laban¹⁰, chamado “Tempo”, proponho perceber que o tempo do movimento pode ter muitas variações e possibilidades, a depender da intenção deste movimento. Quando se proporciona tais experiências, o estudante percebe conscientemente o que ele (corpo) pode executar, e assim pode se conhecer e identificar suas habilidades, escolhas, dificuldades. Costumo conversar com eles sobre a dificuldade que eles têm em sustentar a movimentação, ou seja, executá-la de forma mais lenta. O repertório musical que eles curtem, ou a velocidade que os suportes digitais imprimem na cognição afeta substancialmente na rapidez em que realizam suas atividades, assim como na forma que anseiam as coisas no mundo.

¹⁰ Grande pesquisador e referência do estudo do movimento do corpo no século XIX. Influenciou até hoje os estudos de pesquisa de movimento em dança e é muito referenciado no contexto escolar por trazer uma dança que parte das ações básicas do corpo. Parte da filosofia de que qualquer pessoa dança, pois não se utiliza de uma técnica específica, e sim de estudo do esforço (ou podemos traduzir como estesia) ao executar qualidades de movimento básicas dentro dos fatores: Espaço, Tempo, Peso e Fluência.



Desta forma, a ansiedade em executar uma movimentação reflete sobre como esses corpos são e o quão conscientes se tornam a respeito disso. Variar os ritmos de lidar com a vida, com o outro e consigo é preciso, bem como entender e respeitar os diferentes tempos das pessoas. A estesia (significação) aqui mediada proporciona formas de fazer arte, reconhecer linguagens em construção e reconhecer a vida.

CAMINHANDO PARA A NÃO ILUSTRAÇÃO NA DANÇA...

Que tal estudarmos nas aulas de Dança como viviam ou dançavam os povos originários para que possamos reverenciá-los no 19 de abril e para além desta data? Quem não vai à aula de Dança pode também dançar neste dia, não pode? Uma dinâmica de apresentação interativa com o público é bem-vinda. Cada criança pode criar sua dança para sua mãe, que tal seria? As aulas de Dança podem ser um bom baú de memórias da mãe ou de criação de novas pré-disposições a novos relacionamentos com ela, seria uma ideia? Como a escola percebe a dança? Podemos fazer intervenções artísticas independente de um dia comemorativo? Até porque podemos comemorar a dança, a vida, todos os dias, não é verdade? E as rodas de conversa após uma apresentação?

Donna Haraway traz uma compreensão de uma expressão para qual ela chama a atenção que é “ficar com o problema”. Neste entendimento, a filósofa nos convida a não desejar eliminar o problema, como uma extinção, para que o mesmo não mais exista ou mesmo não mais co-exista, mas que exercitemos uma espécie de simbiose que nos permita conviver com o problema. Conviver não no sentido de se conformar com a existência do problema, mas que possamos criar novos “parentescos” (com pessoas que jamais imaginamos, ou coisas, ou linhas pedagógicas) a fim de, como criação de microporos, expressemos nossas insatisfações com ele de forma, se assim posso dizer, “amigável”. Tentar novos parentescos seria tentar novas possibilidades de sobrevivência, caminhos possíveis para nossos objetivos.

Ficar com o problema requer estabelecer parentescos estranhos; isto é, precisamos uns dos outros em colaborações e combinações inesperadas, em amontoados quentes de composto. Devir-com reciprocamente, ou não devir em absoluto. [...] Nem a esperança nem o desespero sabem nos ensinar a 'brincar de figuras de barbante com espécies companheiras' (Haraway, 2023, p. 17).

Não se coloca aqui ser contra as danças nas festividades escolares, mas a forma como é feita (de forma meramente ilustrativa), com mais frequência, é o que não aceitamos veementemente. Na verdade, ao se trazer essas danças nos eventos envolto de uma preocupação/desenvolvimento pedagógico, ela deixa de ser ilustrativa. Ao contextualizar, trabalhar, envolver os estudantes para a festividade proposta, onde os encontros dançantes anteriores são preocupados com a temática em questão, juntamente com um planejamento para que a dança seja inserida no evento de forma protagonista ou enredada inter ou transdisciplinar ao restante da programação, a ilustração perde sua força. Talvez esta seja uma direção para se estabelecer uma relação com o problema como proposto por Haraway. Não podemos mais fortalecer o caráter ilustrativo da dança no contexto escolar. Precisamos nos INCOMODAR com esta ocorrência e promover abordagens e conexões que nos leve a um maior respeito e valorização desta área de conhecimento e da profissão que escolhemos, além de estudantes que podem perceber o mundo com os sentidos da Arte/Dança.

REFERÊNCIAS

BAITELLO JUNIOR, Norval. O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo, RS: **Unisinos**, 2012.

BERTHOZ, A. The Brain's sense of movement. Transl. Giselle Weiss. Cambridge: **Harvard University Press**, 2000.

CHURCHLAND, Paul M. Matéria e Consciência: uma introdução contemporânea à filosofia da mente. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: **Editora UNESP**, 2004.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: **Artmed**, 2011.

DAMÁSIO, Antonio. Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa dicionário. 7. ed. Curitiba: **Ed. Positivo**, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: **Vozes**, 1987.

HARAWAY, Donna J. Ficar com o problema: fazer parentescos Chthuluceno. Trad. Ana Luiza Braga. Donna Haraway, 2023

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: **Objetiva**, 2009.

JOHNSON, M. The Meaning of the Body: aesthetics of human understandig. Chicago: **The University of Chicago Press**, 2007.

MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola. In: MOTRIZ, Volume 3, Número 1, Junho/1997, p. 20 a 29.

PINTO, Amanda da Silva. Dança como área de conhecimento. Manaus: **Travessia**, 2015.

_____. Estesia, Arte/Dança e Educação: movimento #dançareage na rotina escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – **Editora ANDA**, 2022. p. 48-58.

RENGEL, Lenira Peral. Corponectividade: comunicação por procedimento meta-fórico nas mídias e na educação. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2007.

_____. Dança fórum porque o corpo atua cognitivamente como fórum. **Repertório, Salvador**, ano 25, n. 38, p. 47-65, 2022.1.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: **Papirus**, 2006.

ZIMERMAN, David E. Etimologia de termos psicanalíticos [recurso eletrônico]. Porto Alegre: **Artmed**, 2012.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.023

O RECONHECIMENTO DA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL ATRAVÉS DOS MAPAS TÁTEIS

Cristiane Barbosa da Silva¹

RESUMO

Este trabalho surgiu a partir da necessidade de adaptar o conteúdo Formação Territorial do Brasil para estudantes de baixa visão ou cegos. Neste sentido, o ensino das transformações espaciais brasileiras iniciadas no século XVI é ilustrado em diferentes mapas temáticos. No entanto, estudantes cegos só conseguem fazer a leitura dessas ilustrações quando são produzidas em alto relevo e com texturas distintas. Desse modo, o objetivo foi elaborar mapas táteis que representem a temática escolhida. Para isso, foram georreferenciadas imagens dos mapas temáticos, extraídas do Atlas Histórico Escolar, de diferentes séculos no software livre QGIS. Em seguida, foram impressos em papel A1 para criar os moldes de cada classe da legenda dos mapas. Posteriormente, esse resultado dessa pesquisa inclui a contextualização do uso dos seguintes instrumentos pedagógicos produzidos no formato tátil: O espaço geográfico antes da colonização (mapa 1), Brasil no século XVI (tratado deordesilhas e os diferentes usos da terra (mapa 2)), Brasil no século XVII (exploração de madeira, monocultivo, pecuária, mineração e drogas do sertão (mapa 3) e bandeirismo apresador (mapa 4), Brasil no século XVIII (bandeirismo de contrato (mapa 5)), Brasil no século XIX (diferentes polos econômicos (mapa 6)). Além disso, todos os moldes utilizados para construir as diferentes classes de uso, de cada mapa temático, são disponibilizadas

1 Professora Substituta do Colégio de Aplicação da UFPE – PE e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE, cristianebarbosa2@yahoo.com.br;

no texto, ilustrando as suas respectivas dimensões para que outros docentes possam produzir seus próprios materiais táteis e facilitar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes cegos ou de baixa visão.

Palavras-chave: linguagem geográfica, cartografia inclusiva, ferramenta pedagógica, geografia, aprender com o tato.

INTRODUÇÃO

A Geografia como componente curricular da Educação Básica oferece oportunidades para que o/a discente possa compreender o mundo em que vive. Sobretudo, através das relações entre as ações humanas construídas nos diferentes territórios (Brasil, 2022, p. 359). Essa aprendizagem ocorre através da utilização de diferentes instrumentos pedagógicos como livros, vídeos, fotografias, mapas, gráficos, tabelas, aulas-campo, entre outros.

O uso de diversos instrumentos pedagógicos nas aulas de Geografia facilita o desenvolvimento do pensamento espacial. Especialmente, para compreender a localização e a distribuição dos variados fenômenos que compõem o espaço vivido. Nessa perspectiva, a compreensão da formação territorial do Brasil nas aulas de Geografia permite que o/a discente possa ampliar o entendimento da formação do próprio país como Estado - Nação.

Promover a compreensão das transformações espaciais que deram origem ao recorte espacial denominado Brasil pode ser feito por dois caminhos: a) **perspectiva geográfica baseada na visão estadocêntrica** - a qual demonstra a construção do Estado explicada pela evolução das fronteiras políticas. Estas limitadas à dimensão territorial. Ademais, essa visão reconhece os interesses, os objetivos dos colonizadores europeus, sobretudo, portugueses e minimizam o papel dos povos originários (Carvalho; Teodoro, 2024). Essa perspectiva “favorece a compreensão parcial da realidade” (Carvalho; Teodoro, 2024, pág. 3); b) **perspectiva geográfica crítica** - nesta reconhece o legado dos povos originários na formação territorial do Brasil, através da incorporação de palavras que representam símbolos e significados na linguagem (cocar, tietê, sucuri e pitanga), na representação das feições (caatinga e rio Aquidauana (rio estreito)) e recortes espaciais (Manaus, Maceió e Camaragibe). Portanto, é imprescindível recorrer à literatura que discorre sobre os anos iniciais do Período Colonial (Carvalho; Teodoro, 2024).

De acordo com Brasil (1988), a educação é um direito social garantido na Constituição Federal. A qual destaca a necessidade de uma educação que permita o desenvolvimento e garanta a igualdade de oportunidades para todos e todas (Brasil, 1988; pág. 168). Portanto, a elaboração de mapas táteis permite incluir e facilitar a aprendizagem de estudantes cegos e/ou com baixa visão. Fato este que atende os preceitos da Declaração Universal de Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948, artigos 1º, 26º) que afirma que todos são iguais em dignidade e direitos. Neste sentido, o uso da linguagem do tato permite essa inclusão.

Abordar o reconhecimento da formação territorial do Brasil com estudantes cegos apresenta alguns desafios, sobretudo, para a quantidade de materiais necessários à adaptação. Nesta perspectiva, Rita e Alievi (2025) destacam a importância dos recursos cartográficos convencionais e outros dados da natureza espacial como desafios no processo de adaptação dos recursos didáticos e dos procedimentos metodológicos. Neste sentido, a adaptação da linguagem cartográfica visual para uma linguagem cartográfica tátil garante o acesso ao conhecimento cartográfico de todos os discentes.

Neste contexto, a inclusão de estudantes cegos ou de baixa visão nas aulas de Geografia atende à necessidade de reconhecer a diversidade, através de práticas inclusivas, da adaptação de materiais pedagógicos e que respeite a dignidade humana através de uma educação de qualidade que atenda as necessidades dos/das discentes (Unesco, 1994).

Uma educação geográfica de qualidade deve reconhecer os princípios geográficos. Segundo Brasil (2018), existem sete princípios para Ensino Fundamental: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Este último “refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu” (Brasil, 2018, p. 360). Por isso, para abordar o conteúdo Formação Territorial do Brasil para turma de 7º Ano é necessário admitir que ocorreram diversas transformações espaciais, notadamente em função da incorpo-

ração de diferentes usos da terra, implantadas durante mais de cinco séculos de ocupação e exploração.

O reconhecimento dessas transformações desenvolve o raciocínio espaço – temporal, promove condições para que os/as estudantes compreendam, interpretem e availem os significados das ações realizadas no passado e no presente no território brasileiro. Neste sentido, o objetivo foi elaborar diferentes mapas táteis que representem as transformações espaciais e temporais no territorial brasileiro.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos para elaboração deste artigo incluem 3 etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa sobre materiais táteis e uso de geotecnologias para produzir os mapas táteis.

Na primeira etapa as atividades consistiram num aprofundamento teórico sobre a legislação de ensino, metodologias de ensino da Geografia para inclusão de estudantes cegos e/ou de baixa visão nas atividades pedagógicas de Geografia.

Na segunda etapa foram definidas as feições que seriam representadas nos mapas táteis. Para isso, foi utilizada imagem do Atlas Histórico do Brasil, disponibilizado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV(1998), especificamente a figura que ilustra os povos americanos. Ademais, foram utilizados os mapas sobre “Brasil: economia e construção dos espaços geográficos nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX (Adas; Adas, 2022; pág. 21 e 23), bandeirismo apresador no século XVII e bandeirismo minerador e de contrato no século XVIII (Adas; Adas, 2022; pág. 22).

A terceira etapa configurou-se no uso de geotecnologias para vetorizar os mapas que permitem a compreensão das transformações espaciais no Brasil e suas diferentes territorialidades. Essa etapa foi realizada no software livre QGIS, onde as imagens dos diferentes mapas (FGV, 1998; Adas; Adas, 2022) foram georreferenciadas e vetorizadas. Para adicionar coordenadas geográficas as imagens obtidas nas obras da FGV (1998) e de

Adas e Adas (2022) foi utilizado o arquivo no formato shapefile do limite territorial do Brasil disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017).

Os mapas vetorizados no QGIS foram salvos no formato JPG. Destaca-se que cada imagem (JPG) do mapa vetorizado apresenta no canto superior esquerdo todas as informações do referido mapa, na metade centro/superior da mesma imagem aparese o limite atual do Brasil e na metade centro/inferior do mesmo arquivo são ilustrados os diferentes usos da terra que foram adaptados no mapa tátil. As imagens da metade centro/superior e da metade centro/inferior possuem a mesma escala de impressão. Essa estratégia foi adotada para garantir o encaixe dos polígonos de uso da terra sobre o limite do país. Esse procedimento foi adotado para os diferentes mapas adaptados para a linguagem tátil.

Posteriormente, as imagens foram impressas em papel tamanho A1. Em seguida, os mapas impressos foram recortados e utilizados como moldes durante o corte dos materiais de diferentes texturas. Além disso, os títulos e as legendas dos mapas táteis foram providenciados no formato tinta e com uso do Código Braille. Salienta-se que a informação em braille foi adicionada em folha acetado transparente e colada sobre a legenda e título no formato tinta. Ademais, os mapas táteis foram apresentados para docente cega e para estudantes cegos e/ou com baixa visão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO ANTES DA COLONIZAÇÃO

A compreensão da formação territorial brasileira perpassa pela entendimento de que existiam povos originários antes da chegada do colonizador em 1500. Neste sentido, para facilitar a aprendizagem da temática pelos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental optou-se por começar pela explicação de que o território conhecido atualmente por Brasil já era ocupado pelos povos originários. Usando como recurso

didático inicial o mapa da **População antes da conquista**, produzido pela Fundação Getúlio Vargas – FGV (1998). Ilustrando, com base na Figura 1A. Os dados desse mapa permitiram demonstrar, através da versão tátil, que os povos Tupi e Jê estavam bem distribuídos por todo o território. Além disso, na atual Região Norte foram encontrados registros dos núcleos iniciais dos Tupi, da cultura Santarém/Tapajó e da cultura Marajoará.

Por outro lado, na Região Sudeste a presença de sambaquis, ilustrada no mapa, permite fazer inferências quanto às características de algumas comunidades indígenas litorâneas. Destacando a forma como esses grupos se relacionavam com a natureza e o choque cultural quando tiveram contato com os invasores no início do século XVI. Nesta perspectiva, os estudos de Afonso (2017), Parméra (2020) e Crossa (2023) fornecem dados para maior compreensão sobre os registros desses sambaquis.

Carvalho e Teodoro (2024) discutindo a importância dos povos originários e sua participação na formação do território brasileiro destacam que

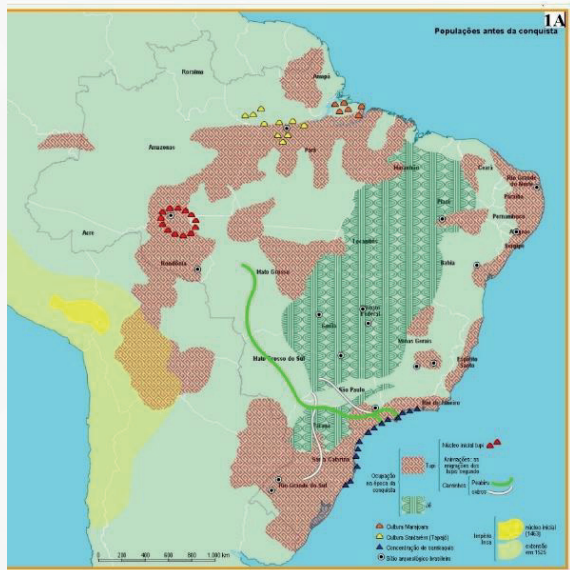
os esforços acadêmicos na identificação e localização dos diferentes povos, no resgate das suas lutas e trajetórias permite um vislumbre do papel desempenhado pelos povos originários na formação territorial do Brasil (Carvalho; Teodoro, 2024, p.4).

Desse modo, é função central da aula de Geografia, durante a abordagem dessa temática, destacar que a ideia de Brasil centrado numa perspectiva da concepção jurídico-política do território é uma versão simplificada. Pois, é essencial superar essa simplificação estatal – nacional e reconhecer as diferentes territorialidades, notadamente aquelas construídas e transmitidas através da oralidade pelos povos originários. Nesse contexto, as descobertas dos sambaquis, entre outras evidências, têm contribuído para o entendimento de que a ocupação do país é bem antiga. De acordo com Melatti (2007), os sambaquis do litoral, Região Sudeste, têm idade superior a 7.000 anos. Essas informações permitem admitir que o Brasil tem a dimensão de Estado e, também, tem a dimen-

são simbólico-cultural que majoritariamente tem sido deixado de lado (Haesbaert, 2021).

Figuras 1A, 1B e 1C – O espaço geográfico brasileiro antes da colonização

População antes da conquista	Versão vetorizada
	



Fonte: FGV (1998).



Fonte: Silva (2025).

Versão tátil



Fonte: Silva (2025).

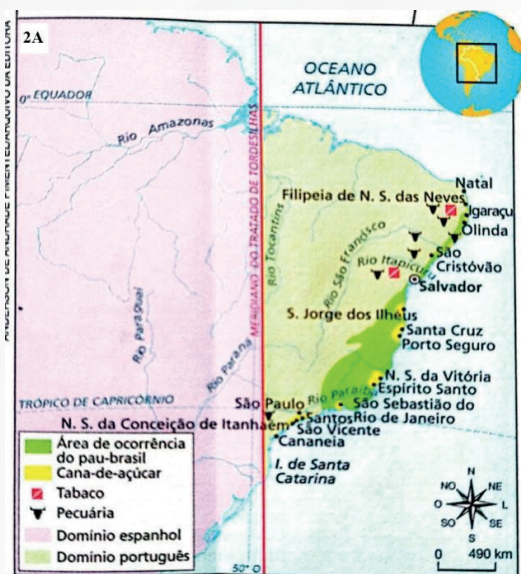
O ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO A PARTIR DA COLONIZAÇÃO

Com a divisão do mundo conhecido no século XV, entre Portugal e Espanha, a consequência para os povos originários foi a perda de seu território e autonomia até mesmo do seu próprio corpo nos anos posteriores (Carvalho; Teodoro, 2024). A partir do século XVI, principalmente no litoral brasileiro, onde a atuação dos portugueses e de europeus de outras nacionalidades (francesa, holandesa, entre outros) favoreceram a redução da população indígena no litoral, a escravização de povos originários que foram obrigados a trabalhar, especificamente, na monocultura de cana-de-açúcar nas capitanias de São Paulo e Pernambuco (Carvalho; Teodoro, 2024).

Nesse cenário, no início do Período Colonial, a extração do pau-brasil, o cultivo da cana-de-açúcar, a exploração comercial do tabaco e a pecuária eram as principais atividades econômicas no domínio português (Figura 2A). Em função das áreas ocupadas por esses usos (Figura 2A) foram feitos alguns ajustes: inicialmente, o contorno do atual limite do Brasil (Figura 2B) foi suavizado no mapa tátil (Figura 2C). Essa suavização foi necessária porque a espessura do barbante utilizado para definir o limite do país, na escala de impressão adotada, não permite fazer os mesmos contornos ilustrados pela cor preta (Figura 2B). Além disso, os usos pecuária e tabaco, representados por pontos na figura 2A foram ilustrados com botões pequenos no mapa tátil. Para diferenciar as informações pontuais o uso da terra com pecuária foi ilustrado com botão recoberto com papel crepom. Uma outra adaptação consistiu na representação da cana-de-açúcar sobreposta a textura que representa a área de exploração do pau-brasil. Esta última adaptação foi necessária porque os polígonos que representam o monocultivo ocupava uma área pequena e que dificultava a leitura com o tato. Por isso, a estratégia de sobrepor.

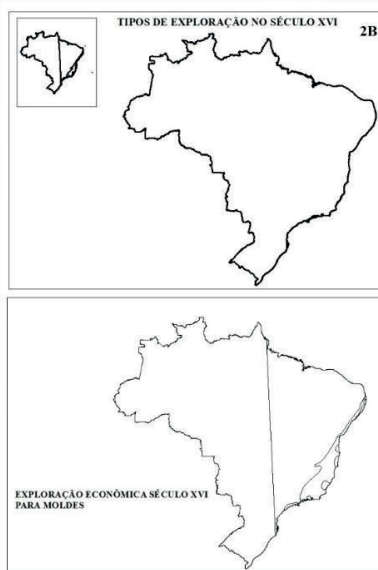
Figuras 2A, 2B e 2C – O Brasil no século XVI

Tratado de Tordesilhas e os diferentes usos da terra no século XVI



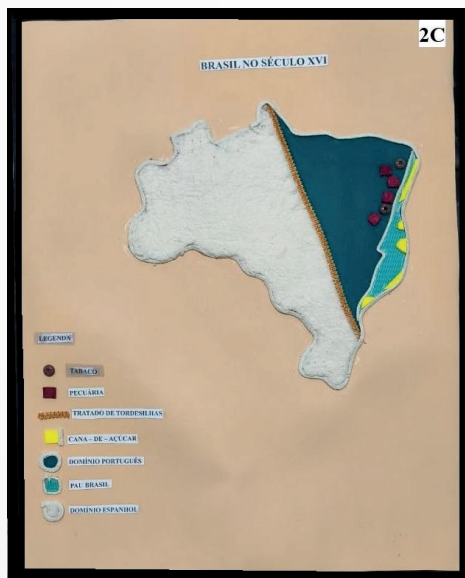
Fonte: Adas e Adas (2022)

Versão vetorizada



Fonte: Silva (2025).

Versão tátil



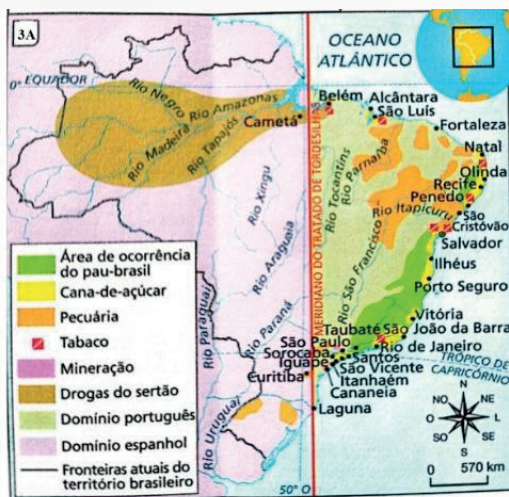
Fonte: Silva (2025).

No século XVII a economia do Brasil foi diversificada (Figura 3A). Visto que as áreas de exploração com cana-de-açúcar e tabaco foram ampliadas

na região litorânea. Ademais, a pecuária teve um crescimento substancial pelo interior do Nordeste, no contexto das bacias hidrográficas do Rio São Francisco e do Rio Parnaíba. Por outro lado, ocorreu a descoberta de pedras preciosas na atual Minas Gerais (Guaracy, 2025).

Figuras 3A, 32B e 3C – O Brasil no século XVII

Tipos de exploração no século XVII



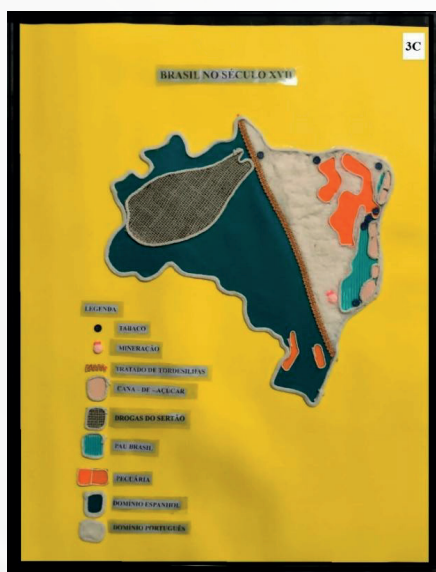
Fonte: Adas e Adas (2022)

Versão vetorizada



Fonte: a autora (2025)

Versão tátil



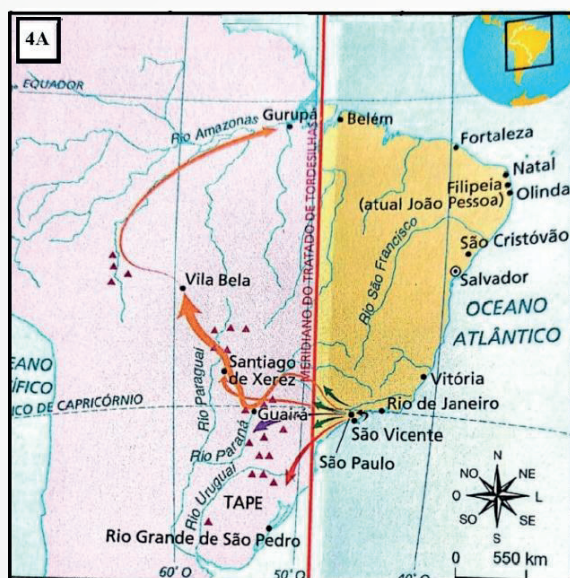
Fonte: a autora (2025)

Adicionalmente, nesse período Portugal expandiu a sua presença para a área, inicialmente definida como de domínio espanhol (Figura 3A), e passa a explorar as chamadas Drogas do Sertão. Nesse cenário, o domínio português ampliou suas fronteiras (Figura 3B) a partir do século XVII (Pompeu, 2024).

A representação tátil da exploração econômica no século XVII (Figura 3C) exigiu a manutenção do uso de botões para representar áreas com dimensões pontuais, a exemplo da exploração do tabaco e da mineração em Minas Gerais. Por outro lado, o monocultivo da cana-de-açúcar já apresentava áreas maiores e, por isso, facilitou a leitura de seus polígonos representativos com o uso do tato.

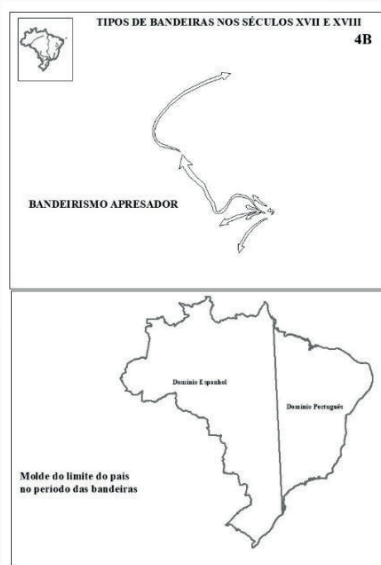
Figuras 4A, 4B e 4C– O Brasil no século XVII

Tipos de Bandeirismo no século XVII



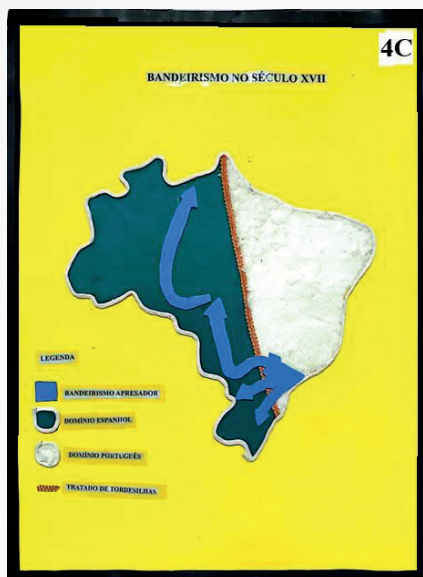
Fonte: Adas e Adas (2022)

Versão vetorizada



Fonte: a autora (2025)

Versão tátil



Fonte: a autora (2025)

Os movimentos bandeirantes, no século XVII, constituíam-se em grupos armados que viajavam pelo interior do território brasileiro, buscando aprisionar indígenas para trabalhar como escravizados nas atividades econômicas do atual estado de São Paulo (Monteiro, 2022). Esses movimentos, que ficaram conhecidos como bandeirismo apresador, cruzaram o limite da área de Domínio Português (Figuras 4A, 4B e 4C), passando por territórios da atual Região Centro-Oeste e chegando até Gurupá (no baixo curso do Rio Amazonas).

No século XVIII os movimentos bandeirantes (Figuras 5A, 5B e 5C) passam a sair em busca de pedras preciosas e, ao mesmo tempo, combatendo os povos indígenas que residiam e resistiam em Minas. Neste contexto, Silva (2024) salienta que durante essas disputas muitos grupos indígenas foram exterminados. Essas disputas foram, inclusive, financiadas pela Coroa Portuguesa através da construção de fortificações e presídios para extinguir as ameaças à atividade mineradora (Ribeiro, 2022). Um terceiro movimento bandeirante denominado sertanismo apresador (Figura 5A) surgiu no século XVIII. Esse movimento consistiu na contratação de bandeirantes para prestar serviços aos senhores escravocratas da Bahia e



Pernambuco. E, tinham como principal objetivo capturar pessoas escravizadas que tinham conseguido fugir dos seus cativeiros.

A adaptação dos mapas sobre os bandeirismos nos séculos XVII (Figura 4A) e XVIII (5A) foram feitas com ajustes significativos do ponto de vista cartográfico. Esses ajustes eram necessários porque nos mapas originais os percursos executados pelas bandeiras eram representados por setas muito finas que lembravam um contorno em formato de linha curvada (Figuras 4A e 5A). No entanto, para transformar as setas numa largura que permitisse a leitura pelo tato se fez necessário utilizar um exagero cartográfico na representação das bandeiras. Desse modo, nos mapas táteis as bandeiras são representadas suavizando as curvas e ampliando a largura das setas. Por isso, a proporcionalidade das feições nesses dois mapas táteis precisaram ser redimensionadas para facilitar a comunicação tátil.

Figuras 5A, 5B e 5C- O Brasil no século XVIII

Tipos de Bandeirismo no século XVIII



Fonte: Adas e Adas (2022)

Versão vetorizada



Fonte: a autora (2025)

Versão tátil



Fonte: Silva (2025).

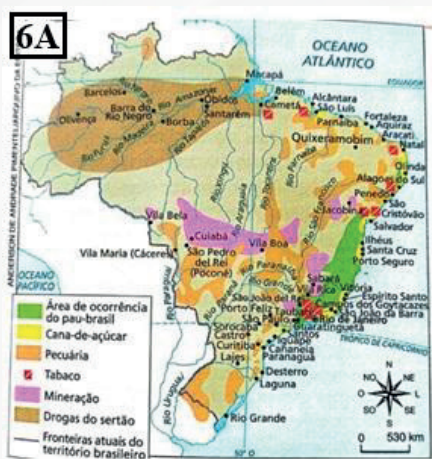
Com a descoberta de pedras preciosas no século XVII, os investimentos da Coroa Portuguesa (Ribeiro, 2022; Silva, 2024) e o início do Ciclo do Ouro no país a interiorização das atividades econômicas dinamizaram a exploração do território (Figura 6A). Ademais, os diferentes usos da terra apareceram, muitas vezes, sobrepostos (Figura 6B). E, essa diversidade de polígonos na figura 6B demandou que algumas áreas com cana-de-açúcar no estado de São Paulo fossem unidas no mapa tátil para que permitisse a leitura através do tato. Visto que no tamanho real (Figura 6B) não permitia espaço suficiente para leitura com o tato na figura 6C.

No século XIX a economia do país continua sendo diversificada no fornecimento de produtos ligados ao setor primário da economia. Nesse contexto, na Região Norte, por volta de 1850, começa o ciclo da borracha que vai produzir matéria – prima para abastecer indústrias dos países industrializados (Rocha, 2025). No Nordeste, notadamente Agreste e Sertão, é ampliada as áreas com pecuária e incorporado o cultivo do algodão. Nas Regiões Centro-Oeste e Sudeste as áreas de mineração e café têm crescimento considerável. No sul da Bahia passou a ser cultivado o cultivo do cacau (Figuras 7A, 7B e 7C).



Figuras 6A, 6B e 6C – O Brasil no século XVIII

Tipos de Bandeirismo no século XVIII



Fonte: Adas e Adas (2022)

Versão vetorizada



Fonte: a autora (2025)

Versão tátil



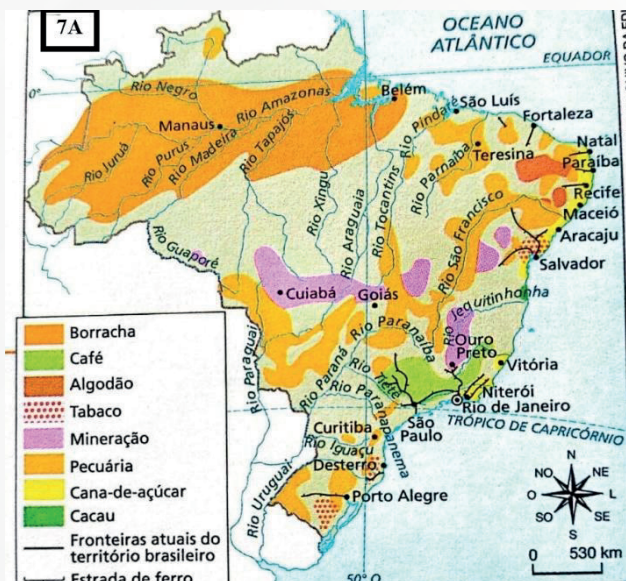
Fonte: Silva (2025)

Do ponto de vista da adaptação para o formato tátil o mapa que representa o século XIX foi aquele que demonstrou maior dificuldade para ser elaborado. Essa dificuldade foi percebida devido ao tamanho dos diferentes polígonos de uso da terra. Portanto, quanto mais diverso é uso

da terra maior é a dificuldade de representar essa variedade num mapa tátil que represente todo o país.

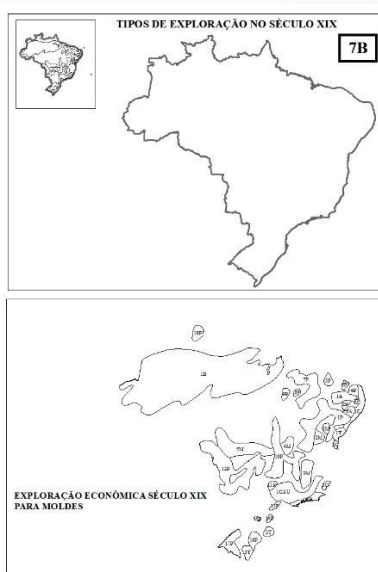
Figuras 7A, 7B e 7C – O Brasil no século XIX

Tratado de Tordesilhas e os diferentes usos da terra no século XIX



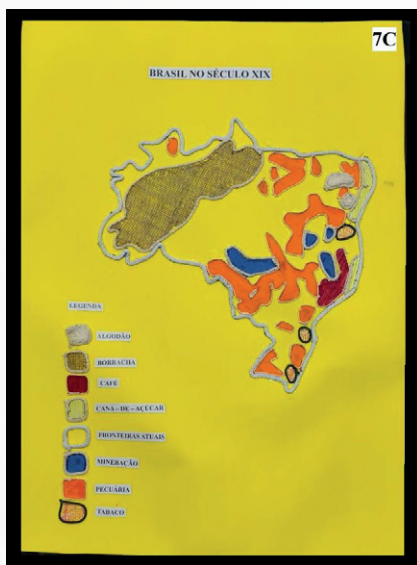
Fonte: Adas e Adas (2022)

Versão vetorizada



Fonte: a autora (2025)

Versão tátil



Fonte: a autora (2025)

Na fase de apresentação dos mapas táteis para pessoas cegas e de baixa visão surgiram alguns questionamentos e/ou dificuldades em compreender o que estava sendo representado. No mapa 1C que representa o **Espaço Geográfico antes da Colonização** as áreas com maiores dificuldades foram as áreas representadas pela cultura marajoara, representada no mapa com botões na cor vermelha. A dificuldade foi relatada pelo tipo de botão que tem espaço para costura na base, escondido e invisível, não facilitou a diferenciação.

Uma outra dificuldade apontada consistiu na leitura do mapa circunscrito (Figura 7C). Pois, a técnica de deixar o limite da superfície circunscrito e sem preenchimento para facilitar a leitura da informação cartográfica nos mapas tradicionais não se configurou em uma boa estratégia para a linguagem tátil. Neste contexto, quando foi apresentado a Figura 7C para as pessoas cegas, elas tiveram dificuldade em perceber o limite entre a parte interna e externa do recorte espacial com o perímetro representado por linha e sem o preenchimento sólido de outra textura. Logo, por mais desafiador que seja elaborar um mapa tátil é sempre importante considerar a representação com preenchimento sólido circunscrito.

Existe uma sensibilidade da comunicação tátil na explicação dos elementos cartográficos. Onde a sobreposição da textura no mapa também precisa ser sobreposta na legenda como ilustrado nos mapas sobre os bandeirantes (Figuras 4C e 5C).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A simplificação cartográfica que dimensiona o tamanho mínimo para representar uma feição do mundo real num mapa tradicional precisa ser repensada na construção de um mapa tátil. Pois, o tratamento matemático no domínio escalar num mapa tradicional, pensado para usuários com visão, exige que a superfície seja facilmente identificada como polígono facilmente perceptível. No entanto, na perspectiva da linguagem tátil o tamanho da superfície mínima mapeável está condicionada a espessura,

com largura suficiente para deslizar o dedo, facilmente distinguível. Mas, o que seria essa espessura mínima representada? Depende também da largura do tato do/da usuário.

A variabilidade da quantidade de cola utilizada na mesma textura tem implicações na leitura através do tato. Sobretudo, porque as pessoas que utilizam o tato para ler tendem a ter maior sensibilidade.

A representação de recortes espaciais quando quer dá ênfase as informações menores e essenciais, as vezes utiliza-se o limite do recorte espacial circunscrito e sem preenchimento sólido. Porém, esse mesmo recurso não facilita a compreensão na linguagem tátil e gera confusão para adolescentes e adultos cegos. Neste contexto, é importante verificar em pesquisas posteriores se essa dificuldade da leitura de trabalhos circunscritos é restrita ao grupo que teve acesso aos mapas desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições Geográficas**, 4ª edição, 7º Ano do Ensino Médio. Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 2022, 272p.

AFONSO, M. C. Arqueologia dos sambaquis no litoral de São Paulo: análise da distribuição dos sítios e cronologia. In: **Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas**, vol. 17, nº 30, 2017, p.203-227. Disponível em: < <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/1766/149> >. Acessado em 16/08/2025.

BRASIL.. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição 57. Brasília/DF: Edições Câmara, 2021.

CARVALHO, M. C.; TEODORO, R. M. O. A formação territorial do Brasil e a presença indígena no Rio de Janeiro: uma contribuição à leitura geográfica do Brasil. In: **VIII Congresso Brasileiro de Geógrafas e Geógrafos**, São Paulo/SP: AGB, 2024. 17p. Disponível em: <https://www.cbg2024.agb.org.br/resources/anais/9/cbg2024/1727731522_ARQUIVO_e9bd3bd8b35e7a5cff9d5ed17b-97cea4.pdf>. Acessado em 16/05/2025.

CROSSA, A. N. B. 2023. **Sinais antropogênicos em sítios areníticos e calcários no vale do Ribeira e na bacia do rio Corumbataí, SP, Brasil: uma abordagem**

geoarqueológica. 2023. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Arqueologia. Museu de Arqueologia e Etnologia. Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2023, 500p.

GUARACY, T. **A exploração do Brasil 1700-1800: como a descoberta de ouro por um prisioneiro azarado, um padre e um assassino consolidou a colônia, salvou a monarquia e atrasou o futuro do Brasil e Portugal.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2025

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorialidade(s) colonial na América Latina.** Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>. Acessado em: 16/05/2025.

Fundação Getúlio Vargas – FGV. **Atlas Histórico do Brasil: Brasil 500 anos.** FGV, 1998. Disponível em: < <https://atlas.fgv.br/mapas/populacoes-americanas/terra-brasileira-antes-da-conquista> >. Acessado em: 10/04/2025.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil.** São Paulo/SP: EDUSP, 2007, 304p.

MONTEIRO, J. M. **Negros da terra índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022, 382p.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Resolução 217 A III. 1948. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> >. Acessado em: 14/05/2025.

PARMÉRA, T. C. C. **O paleoclima do Holoceno na região de influência do Sistema de Monções da América do Sul e o potencial uso dos isótopos de Sr em conchas de sambaquis como indicador climático.** 2020. Tese (Doutorado). Faculdade de Geologia. Centro de Tecnologia e Ciências. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2020, 420p.

POMPEU, A. Disputa pelo sertão colonial de uma Amazônia ibérica: o caso das drogas do sertão (séculos XVII e XVIII). In: **Fronteiras de la Historia**, vol. 29, nº02. 2024, p.92-117.

RIBEIRO, N. B. **Os Povos Indígenas e os Sertões das Minas do ouro no século XVIII.** São Paulo: editora Dialética. 2022. 436p.

RITA, K. A.; ALIEVI, A. A. Cartografia tátil no ensino de Geografia: uma proposta metodológica de trabalho com materiais didáticos inclusivos. In: **Revista Geografia em Atos**, vol. 09, nº 01. UNESP/SP: Presidente Prudente/SP. 2025.

ROCHA, R.S. Colonialismo e desenvolvimento na Amazônia: do apogeu ao declínio do ciclo da borracha (2750-1946). In: **Primeiros Estudos – Revista de Ciências Sociais**, vol. 12, 2025, 14p.

SILVA, S. A. N. **Nos primórdios do centro oeste mineiro: a expansão das fronteiras no Alto São Francisco Setecentista-espço e tempo em diálogo**. 2020. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal de São José Del-Rei. São José Del-Rei/MG, 2024

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: **World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca, 1994, 4p. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acessado em: 14/05/2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.024

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E PSICOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE PRÁTICAS ANTI RACISTAS NAS ESCOLAS

Francisca Bruna Pereira Farias¹Maria Gildevania Paiva de Oliveira²Vanessa Cunha Santiago³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar ações e práticas antirracistas desenvolvidas pelo serviço de psicologia escolar em uma instituição de ensino fundamental situada na região norte do estado do Ceará. A proposta surgiu a partir das discussões provocadas nas aulas de Ciências Humanas e foi ampliada de forma interdisciplinar, envolvendo professores de diversas áreas do conhecimento. Partindo do reconhecimento do racismo estrutural como uma problemática histórica e persistente no ambiente escolar, o projeto foi desenvolvido com a finalidade de promover estratégias educativas que estimulassem a reflexão crítica, o acesso à informação e a transformação de atitudes e comportamentos discriminatórios. Ao longo do projeto, foram realizadas palestras, rodas de conversa, apresentações artísticas e culturais, feiras temáticas e seminários, abordando temas como intolerância religiosa,

1 Mestre em Psicologia e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará- UFC, Professora do curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Ibiapaba- FAEDI, brunafariaspsicologa@gmail.com

2 Pós-graduada em Psicopedagogia institucional, Clínica e Hospitalar, Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Ibiapaba- FAEDI, gil.rafael20@hotmail.com

3 Mestre em Psicologia e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará- UFC, vanesacunhasantiago@gmail.com

valorização da estética e da beleza negra, ancestralidade africana, e movimentos culturais afro-brasileiros, com destaque para o hip hop enquanto forma de resistência e expressão identitária. As ações buscaram promover a valorização da cultura negra no contexto escolar e incentivar o protagonismo dos alunos, que participaram ativamente do planejamento e da execução das atividades. Como resultado, observou-se o fortalecimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito à diversidade, iniciativa social e senso de justiça, reafirmando o papel da escola e da psicologia escolar na construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

Palavras-chave: Educação Étnico-Racial, Psicologia Escolar, Práticas antirracistas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar possibilidades de ações pedagógicas voltadas à valorização da cultura negra e ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar, a partir de uma experiência desenvolvida pelo serviço de psicologia escolar em uma escola pública do ensino fundamental na região norte do Ceará. A escola, como espaço social e formativo, é também um território onde se manifestam diversas formas de desigualdades, inclusive o racismo, que atravessa historicamente a realidade brasileira. A permanência do racismo nas instituições educacionais exige, portanto, a construção de práticas antirracistas efetivas e integradas ao currículo escolar.

O racismo no Brasil é estrutural e fundacional, pois está enraizado na história do país desde o período escravocrata, sendo reproduzido por meio de desigualdades econômicas, sociais e simbólicas. Conforme aponta Silvio Almeida (2019), o racismo estrutura as relações sociais, operando de forma institucional e naturalizada nos mais diversos campos, inclusive na educação. No ambiente escolar, ele se manifesta não apenas por meio de agressões diretas, mas também de formas veladas, como o apagamento de referências negras nos materiais didáticos, a negligência com a estética afrocentrada e a baixa representatividade de docentes e gestores negros.

Segundo Silva et al. (2016), as práticas racistas no contexto escolar ocorrem, muitas vezes, por meio de microagressões, estigmas, piadas e falas carregadas de estereótipos, impactando diretamente a trajetória educacional de estudantes negros e negras. Esses comportamentos resultam em baixo rendimento escolar, evasão, sentimentos de exclusão e desmotivação. Dados do IBGE (2022) e de estudos como os de Oliveira (2021) apontam que estudantes pretos e pardos seguem enfrentando barreiras significativas para a permanência e o sucesso na educação básica.

A ideologia do branqueamento e a valorização de padrões eurocêtricos continuam sendo reproduzidas no cotidiano das escolas, tanto nas interações sociais quanto nos conteúdos pedagógicos. Diante desse

cenário, políticas públicas como a Lei n. 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) representam avanços legais importantes ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, sua efetivação depende diretamente do comprometimento das instituições e dos profissionais da educação em construir práticas pedagógicas coerentes com esses marcos legais.

Assim, entende-se que é fundamental que as escolas criem espaços de diálogo, formação e ação que promovam a equidade racial. Este trabalho apresentará um conjunto de ações interdisciplinares realizadas no ambiente escolar, como palestras, rodas de conversa, apresentações culturais, seminários e feiras temáticas, que abordaram questões como intolerância religiosa, estética negra, movimentos culturais como o hip hop, entre outros. Tais práticas visaram não apenas combater o racismo, mas também fomentar o protagonismo estudantil e a valorização da identidade negra no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços legais e das crescentes discussões sobre a temática racial na sociedade brasileira, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para desenvolver ações efetivamente antirracistas. A ausência de formação continuada dos profissionais da educação, a falta de recursos didáticos adequados, e a resistência de parte da comunidade escolar diante das questões raciais dificultam a implementação de práticas pedagógicas transformadoras. Além disso, o racismo, por estar naturalizado nas estruturas sociais, muitas vezes é negligenciado ou tratado como um tema secundário no planejamento escolar. Nesse contexto, este artigo se torna relevante ao apresentar uma experiência prática e bem-sucedida de promoção da equidade racial na escola, oferecendo subsídios para que outras instituições possam se inspirar e construir estratégias semelhantes.

A psicologia escolar, enquanto área comprometida com a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos no contexto educacional, possui um papel fundamental na implementação de ações voltadas à educação étnico-racial. Ao atuar de maneira interdisciplinar, o psicólogo escolar pode contribuir para a desconstrução de estereótipos, o fortalecimento

da autoestima de estudantes negros, e a mediação de conflitos raciais. Além disso, é responsabilidade desse profissional fomentar espaços de escuta, diálogo e reflexão crítica entre educadores, alunos e famílias, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas (YAZBEK & OLIVEIRA, 2020).

Dessa forma, o presente trabalho busca também evidenciar a importância do engajamento dos profissionais da psicologia na construção de uma escola antirracista. Acredita-se que, ao articular saberes da psicologia com os objetivos pedagógicos das instituições escolares, seja possível avançar na superação das desigualdades raciais e na valorização das identidades negras no ambiente educacional. A atuação comprometida e crítica da psicologia escolar, portanto, constitui-se como uma aliada essencial na efetivação de uma educação mais justa, plural e democrática.

METODOLOGIA

Este estudo possui abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, que visa descrever e analisar a implementação de práticas pedagógicas e psicológicas voltadas à valorização da cultura negra e ao enfrentamento do racismo no contexto escolar. Segundo Gatti (2006), o relato de experiência é uma forma de pesquisa qualitativa que permite a descrição de processos vividos e de intervenções realizadas, contribuindo para o compartilhamento de saberes práticos e a reflexão sobre os métodos utilizados em determinado contexto. A partir disso, o estudo busca não apenas relatar o processo, mas também refletir criticamente sobre os impactos das ações no ambiente educacional.

O projeto foi desenvolvido ao longo dos anos de 2023 e 2024, em uma escola pública de ensino fundamental localizada na região norte do estado do Ceará. A proposta surgiu como uma ação pedagógica interdisciplinar em alusão ao Dia da Consciência Negra, e se tornou um projeto contínuo e articulado ao Projeto Político Pedagógico da Escola, dada a

importância de fomentar discussões sobre a cultura negra e a promoção de práticas antirracistas dentro do espaço escolar, de forma cotidiana. A escola atende predominantemente alunos negros e negras, muitos dos quais pertencem a contextos de vulnerabilidade social, o que reforça a necessidade de ações que promovam a identidade e o pertencimento, bem como combatam as desigualdades raciais presentes no ambiente educacional.

O público-alvo do projeto foram os alunos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, professores, funcionários da escola e as famílias da comunidade escolar. O projeto foi desenvolvido de maneira colaborativa, envolvendo o serviço de psicologia escolar, a coordenação pedagógica e os docentes das diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de promover uma abordagem interdisciplinar e participativa nas atividades.

As ações implementadas incluíram rodas de conversa, seminários, e apresentações artísticas e culturais, com ênfase em música, dança e exposições. As apresentações artísticas ocorreram por meio de um projeto musical, conduzido pelos professores de artes da instituição, que abordou a realidade da população negra, enfatizando temas como a desigualdade social, a resistência e a valorização da ancestralidade. Além disso, as rodas de conversa e seminários foram organizados pelas turmas, que, após pesquisas, apresentaram temas relacionados à cultura negra para toda a comunidade escolar. Outra ação relevante foi a realização de “Dias de valorização da beleza negra” nos intervalos e horários de almoço, promovendo atividades como penteados afros, cuidados com a pele e maquiagem, com o objetivo de fortalecer a autoestima dos estudantes e valorizar as identidades negras. Os alunos, com orientação dos professores, construíram uma exposição de fotos que retratavam a história e a cultura afro-brasileira. Também foram realizadas palestras com convidados especializados, que conduziram as discussões sobre temas relacionados à cultura negra, resistência e combate ao racismo. Essas palestras tiveram como objetivo proporcionar aos alunos e à comunidade escolar uma visão mais aprofundada sobre a realidade da população negra e suas contribui-

ções para a sociedade, além de promover um espaço de reflexão crítica e troca de experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das experiências construídas ao longo do desenvolvimento do projeto aqui, dividiu-se e os resultados e discussão deste trabalho em três categorias analíticas: “A arte como forma de promover a educação Étnico-Racial no espaço escolar”; “A Participação da Comunidade Escolar na Produção de uma Escola Antirracista” e “A Psicologia Escolar como Mobilizadora de uma Educação Antirracista”. Tais categorias descrevem o impacto dessa experiência no ambiente escolar e na comunidade acadêmica, sendo estas apresentadas a seguir.

A ARTE COMO FORMA DE PROMOVER A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

No âmbito do projeto de valorização da cultura negra e de combate ao racismo, a arte foi utilizada como uma poderosa ferramenta pedagógica para promover a reflexão e o debate sobre as violências raciais sofridas pela população negra no Brasil. No ambiente escolar, os alunos participaram ativamente da produção do musical que retratou a realidade difícil enfrentada pelos negros, especialmente no que diz respeito ao racismo estrutural e à marginalização histórica dessa população. O musical intitulado “Navegando por estes mares: Uma história de luta, dores e sofrimento” foi composta pelos próprios estudantes e contou a trajetória de resistência e superação dos negros, desde o período colonial até os dias atuais. Através de letras impactantes e melodias que mesclaram elementos da cultura afro-brasileira, a música se tornou um meio de expressão das dores e das lutas que atravessam a história da população negra, ao mesmo tempo em que proporciona um espaço para que os alunos possam dar voz à sua vivência e à sua identidade.

Além disso, foi realizada uma instalação artística intitulada “Retratos dos Negros no País”, que visou retratar as diversas faces da negritude no Brasil. A instalação contou com a exibição de fotos e imagens que mostravam tanto a resistência quanto às inúmeras contribuições da população negra nas mais diversas áreas da sociedade. Os retratos destacaram a importância da cultura negra e sua presença na construção da identidade nacional, além de refletir sobre os desafios cotidianos impostos pela discriminação racial.

Como parte das ações culturais, os alunos também se envolveram em apresentações de danças tradicionais e contemporâneas, como maracatu, samba e break dance, promovendo uma verdadeira celebração da cultura negra. O maracatu, uma dança originária de Pernambuco que carrega uma forte carga de simbolismo e resistência afro-brasileira, foi apresentado com vigor pelos estudantes, assim como o samba, que é uma das expressões mais marcantes da cultura negra no Brasil. O break dance, popularizado pela cultura do hip-hop, foi utilizado como uma forma de expressão da juventude negra e de resistência à marginalização. Essas apresentações artísticas, além de promoverem o aprendizado da cultura negra, também permitiram aos alunos vivenciar e expressar sua identidade de forma autêntica, estimulando o respeito à diversidade e a valorização das raízes africanas.

Essas atividades, realizadas de forma colaborativa e com o envolvimento direto dos alunos, tiveram como objetivo não apenas divulgar a cultura negra, mas também gerar um impacto emocional e cognitivo nos participantes, levando-os a refletir sobre as questões raciais no Brasil e a importância da valorização das identidades negras no contexto escolar.

No contexto do projeto, foi organizada uma exposição de desenhos produzidos pelos alunos, que retratavam diversos elementos da cultura negra. Cada estudante foi convidado a ilustrar aspectos significativos da herança afro-brasileira, como figuras históricas, mitos, símbolos e manifestações culturais. A atividade incentivou a criatividade e a reflexão sobre a importância desses elementos na construção da identidade nacional

e na luta contra o apagamento da cultura negra. A exposição foi uma forma de valorizar as contribuições da população negra para a sociedade brasileira, permitindo que os alunos se expressassem visualmente sobre temas como resistência, ancestralidade e pertencimento. Além disso, a atividade fortaleceu o sentimento de orgulho e empoderamento entre os estudantes, ao verem suas produções artísticas expostas e apreciadas por toda a comunidade escolar.

Uma outra ação marcante foi a realização de uma oficina de grafite, onde os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre a técnica artística e sua relação com a cultura de resistência dos jovens negros. O grafite, como forma de arte urbana, tem sido historicamente utilizado para expressar as lutas sociais e questões identitárias. Durante a oficina, os estudantes foram orientados por artistas locais, que os ensinaram não apenas as técnicas de pintura mural, mas também os conceitos relacionados ao grafite como uma forma de protesto e expressão cultural. O resultado foi uma obra coletiva que adornou uma das paredes da escola, com um painel representando a união e o fortalecimento da identidade negra. Essa atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de se envolver em um processo artístico colaborativo, ao mesmo tempo em que refletiam sobre a importância da arte como um instrumento de transformação social.

Ambas as iniciativas artísticas, a exposição de desenhos e a oficina de grafite, foram pensadas como formas de aproximação dos alunos com a cultura negra, por meio de expressões artísticas populares e acessíveis. Essas atividades não apenas serviram para enriquecer o conteúdo educacional sobre a história e as manifestações culturais negras, mas também foram espaços de desenvolvimento pessoal, em que os alunos puderam se reconhecer e se expressar. Além disso, essas ações reforçaram a ideia de que a arte pode ser um poderoso instrumento de educação antirracista, permitindo que as futuras gerações se conectem com suas raízes e compreendam a importância de uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

A arte, especialmente o movimento hip-hop, tem se mostrado um dos meios mais poderosos para a valorização da cultura negra e para o enfrenta-

mento do racismo estrutural. Segundo Lúcia Ghetti (2017), o hip-hop, como forma de expressão cultural, se consolidou nas periferias urbanas brasileiras e ao redor do mundo como um importante espaço de resistência e afirmação da identidade negra, principalmente entre os jovens. O hip-hop, por meio de suas quatro manifestações, rap, breakdance, graffiti e DJing, proporciona uma plataforma onde as experiências de racismo, desigualdade social e violência são discutidas de maneira visceral, ao mesmo tempo em que reforça a visibilidade da cultura negra nas ruas, escolas e mídias.

Para Sérgio Lessa (2019), o movimento hip-hop no Brasil se configura não apenas como uma forma artística, mas como uma estratégia de construção de subjetividades e de afirmação da identidade negra frente às adversidades sociais e raciais. O hip-hop, ao articular protestos culturais e políticas identitárias, desafia as normas estabelecidas pela sociedade dominante, ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento do pertencimento e da autoestima de jovens negros. O estudo de Rosana Heringer (2021) também reforça a ideia de que o hip-hop é uma ferramenta de empoderamento e de mobilização social, sendo essencial na construção de uma educação antirracista e na promoção de uma cultura de igualdade e respeito à diversidade.

A arte desempenha um papel fundamental na educação étnico-racial, pois permite a expressão e a reflexão sobre questões raciais de uma maneira acessível e profunda. Ela cria um espaço de diálogo e conscientização, promovendo a valorização da cultura negra e proporcionando aos alunos um meio de ressignificar as narrativas históricas de opressão e resistência. Através da arte, estudantes podem experienciar de forma sensível a importância da identidade, da ancestralidade e da resistência cultural, desenvolvendo uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais que persistem na sociedade. Segundo Vygotsky (1998), a arte é uma forma de linguagem que facilita a interação social e pode ser uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, ajudando-os a processar suas experiências de maneira criativa e expressiva.

No campo da psicologia escolar, a arte é uma ferramenta fundamental para promover um ambiente educacional mais inclusivo e antirracista. Como apontam Almeida e Lima (2023), a arte no contexto escolar pode ser uma poderosa ferramenta para promover a identidade e autoestima de estudantes negros, ao mesmo tempo em que serve como meio de conscientização sobre o racismo para estudantes de diferentes etnias. Através de práticas artísticas, psicólogos escolares podem criar espaços seguros, onde as crianças e adolescentes têm a oportunidade de explorar sua identidade e suas experiências, contribuindo para o fortalecimento emocional e mental dos alunos, especialmente em um ambiente marcado por desigualdades sociais e raciais.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA PRODUÇÃO DE UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

A construção de uma escola antirracista é um processo que demanda o engajamento contínuo de todos os membros da comunidade escolar, criando um espaço de reflexão e aprendizado sobre questões raciais. Segundo Lima e Costa (2019), a participação ativa dos estudantes, professores, gestores e pais nas práticas antirracistas é essencial para a efetivação de uma educação inclusiva e transformadora.

Na escola de Ensino Fundamental II, onde foram realizadas ações voltadas para o combate ao racismo e a valorização da cultura africana, percebeu-se que os alunos estavam dispostos a debater esses temas com profundidade e interesse. Isso indicou que, quando bem estruturadas, as atividades podem despertar nos alunos uma consciência crítica sobre o racismo e a importância da identidade cultural. Para isso, é de fundamental importância que qualquer proposta pensada para ser desenvolvida no contexto escolar, tem que levar em consideração os interesses e as próprias vivências dos estudantes, pois assim, o protagonismo estará presente, as ações tendem a serem mais exitosas.

Os alunos demonstraram grande envolvimento durante as atividades, participando ativamente de debates, rodas de conversa e apresentações artísticas. A metodologia utilizada, que contemplava práticas culturais, como dança, música e literatura afro-brasileira, permitiu que os alunos se conectassem de maneira sensível com os temas tratados. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato de conscientização que busca a transformação social, e esse foi um dos objetivos alcançados: fazer com que os estudantes, ao vivenciarem essas atividades, pudessem refletir sobre o racismo estrutural e a importância da valorização da cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar. As atividades também possibilitaram a expressão das próprias identidades culturais dos alunos, ampliando as discussões sobre diversidade e respeito.

Entretanto, o sucesso dessas ações não se deu apenas pela participação dos alunos. Para que as ações antirracistas tivessem impacto, foi necessário o engajamento efetivo dos professores. De acordo com Galvão e Gomes (2021), o papel do educador é fundamental na construção de uma escola antirracista, pois ele pode, através de sua prática pedagógica, promover um ambiente que desconstrua preconceitos e fomente a reflexão sobre a igualdade racial. Os professores da escola participaram ativamente na mediação das discussões, integrando os temas de combate ao racismo nas disciplinas de forma transversal, o que contribuiu para a criação de um ambiente mais inclusivo, acolhedor e respeitoso.

Apesar dessa participação ativa, mobilizar esses profissionais e alertar para a importância de práticas racistas, acaba não sendo uma tarefa simples. Muitas vezes, pela correria dos processos didáticos, as sobrecargas de trabalho e o anseio por dar conta dos conteúdos cognitivos, os docentes se mostram desestimulados em se abrir para ações como essa. Nesse sentido, a psicologia escolar se mostra como o campo importante no processo de mobilização e articulação com esses atores, reforçando a necessidade de abordar essas temáticas de forma integrada e transversal.

Além dos professores, a participação da gestão escolar foi essencial para a realização das ações. Segundo Silva e Almeida (2020), a liderança

escolar tem um papel chave em implementar políticas que garantam a valorização da diversidade e o combate à discriminação racial. A gestão da escola foi responsável por coordenar as atividades, assegurar recursos e promover a adesão de toda a equipe pedagógica e administrativa ao projeto antirracista. Sem o apoio da direção, as ações poderiam perder a força e o alcance necessários para gerar transformações significativas dentro da escola.

Para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar é necessário o comprometimento direto do núcleo gestor da escola, que tem a responsabilidade de assegurar que as diretrizes da lei sejam implementadas de forma contínua e coerente com a realidade dos alunos. Segundo Gomes (2005), a gestão escolar deve atuar não apenas como coordenadora de ações administrativas, mas como promotora de práticas pedagógicas voltadas à equidade racial e ao reconhecimento da diversidade cultural. Dessa forma, o núcleo gestor precisa garantir formação para os professores, apoio aos projetos antirracistas e articulação com a comunidade escolar, assumindo uma postura ativa na construção de uma escola comprometida com os direitos humanos, o respeito às diferenças e a valorização das identidades negras.

A participação dos pais também foi decisiva para o sucesso das ações de combate ao racismo. Como apontam Silva e Rocha (2018), o engajamento da família no processo educacional é crucial para a continuidade das reflexões e práticas antirracistas fora do ambiente escolar. Os pais puderam acompanhar e assistir de perto as apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, desde as apresentações musicais e artísticas até a contemplação das instalações de desenhos e fotografia, criando espaços de diálogo para que eles também pudessem refletir sobre questões de racismo e contribuir para a valorização da cultura africana dentro de suas próprias casas. Esse envolvimento da família fortaleceu a rede de apoio à escola, ampliando o impacto das ações no combate ao racismo.

Um fator de relevância para a mobilização dos diversos atores do ambiente escolar nas atividades que foram desenvolvidas foi o fato das atividades não se deterem apenas as salas de aulas, os trabalhos e produções dos alunos tomarem todos os espaços da escola. Além disso, a proposta dos intervalos interativos, onde os estudantes aproveitavam o horário do almoço, onde a equipe da escola estava toda reunida no refeitório, para realizar ações educativas contra o racismo, foi fundamental para que o projeto englobasse além dos alunos e professores, os colaboradores dos serviços gerais, as manipuladoras de alimentos, a equipe técnica administrativa, gerando uma verdadeira mobilização do espaço escolar.

Por fim, a construção de uma escola antirracista não é um esforço isolado de um único grupo, mas sim uma ação coletiva que envolve alunos, professores, gestores e pais. A efetividade das ações de combate ao racismo e de valorização da cultura africana depende de um compromisso de todos na comunidade escolar. Como afirmam Gomes e Silva (2021), a educação antirracista é um processo contínuo que exige a colaboração de todos os envolvidos na formação do aluno. Assim, a participação ativa de cada membro da comunidade escolar é fundamental para a criação de um ambiente mais justo e inclusivo, onde o respeito à diversidade e à igualdade racial sejam práticas vivenciadas no cotidiano.

A PSICOLOGIA ESCOLAR COMO MOBILIZADORA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Como já mencionado anteriormente, este trabalho relata a experiência de mobilização de uma psicóloga escolar no desenvolvimento de atividades anti racistas dentro do contexto escolar. Apesar das ações terem sido mobilizadas pela psicóloga da instituição, o desenvolvimento do projeto só foi possível pela articulação dos estudantes, professores e gestores. Isso porque, toda ação de psicologia dentro de uma instituição de ensino deve perpassar as necessidades e demandas identificadas

nesse contexto, construindo por tanto, atividades contextualizadas e que abarque as necessidades de um território, para que se torne significativa e mobilizadora de transformações.

Neste Cenário a psicologia escolar tem se consolidado como uma área estratégica dentro do ambiente educacional, especialmente quando se trata de promover uma educação antirracista. Atuando de forma interdisciplinar, a psicologia escolar pode contribuir para a construção de espaços mais justos, que reconheçam e valorizem as identidades raciais dos estudantes. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades históricas e estruturais, a escola deve ser um espaço de combate ao racismo, e o psicólogo escolar, um agente ativo nesse processo de transformação. “Quando a psicologia escolar não considera a dimensão racial como estruturante das relações sociais, ela corre o risco de reproduzir práticas que naturalizam o sofrimento psíquico de estudantes negros e ignoram os efeitos do racismo na sua constituição subjetiva” (GOMES; JESUS, 2021).

A prática do psicólogo deve ir além do atendimento individual. Ela compreende o ambiente educacional como um sistema onde o racismo pode estar presente em diversas camadas: nas relações interpessoais, nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e até na forma como o conhecimento é produzido e compartilhado. Dessa forma, cabe ao psicólogo escolar diagnosticar e intervir nas dinâmicas que silenciam ou marginalizam alunos negros, promovendo estratégias coletivas que enfrentem o racismo institucional.

A legislação brasileira dá suporte a essa atuação. A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, reforça o papel da escola como espaço de valorização da diversidade racial. No entanto, como apontam Gomes (2005) e Munanga (2004), não basta apenas incluir conteúdos no currículo: é necessário que haja um comprometimento institucional. O psicólogo escolar pode ser um articulador entre professores, gestores e famílias para garantir que a lei seja efetivada com intencionalidade pedagógica e sensibilidade social. É importante nesse contexto, que as ações se ampliem para além de ati-

vidades do currículo básico e atividades cognitivas, mas que articulem práticas e ações transversais, sendo desenvolvidas por todas áreas de conhecimento, de forma articulada, através de metodologias ativas e sustentadas no protagonismo estudantil.

Um dos principais eixos da atuação antirracista na psicologia escolar é o fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes negros. A vivência cotidiana de microagressões e exclusões pode impactar profundamente o desenvolvimento emocional e cognitivo dessas crianças e adolescentes. O psicólogo escolar, ao desenvolver projetos que valorizam a cultura afro-brasileira, abre caminhos para que esses alunos reconheçam positivamente e resistam aos estigmas sociais. Paulo Freire (1996) já alertava que a educação precisa ser libertadora e comprometida com os oprimidos, o que se aplica diretamente à luta antirracista no ambiente escolar. Durante as ações, foi perceptível o reconhecimento e o desenvolvimento de sensação de pertencimento dos estudantes negros, sentindo-se incluídos e representados através das práticas pedagógicas.

A formação de professores e gestores também é um campo essencial de atuação do psicólogo escolar. Promover espaços formativos que ajudem a equipe pedagógica a identificar atitudes racistas, ainda que inconscientes, é uma forma de prevenir a reprodução de práticas discriminatórias na sala de aula. Além disso, ao incentivar uma pedagogia da escuta, o psicólogo pode colaborar para que as vozes dos alunos negros sejam ouvidas e respeitadas, garantindo um ambiente escolar mais equitativo.

Outro ponto fundamental é o trabalho com as famílias. Muitas vezes, pais e responsáveis não têm acesso a discussões sobre racismo ou sentem-se inseguros para dialogar sobre o tema com seus filhos. O psicólogo escolar pode propor rodas de conversa, encontros e campanhas educativas que envolvam a comunidade, ampliando o debate para além dos muros da escola. A mobilização da família é essencial para o fortalecimento de uma cultura antirracista de forma contínua.

A escuta ativa e a mediação de conflitos são ferramentas importantes para a psicologia escolar. Em situações de discriminação racial, o psicólogo

deve atuar com firmeza e ética, apoiando os envolvidos e promovendo a reparação simbólica e pedagógica necessária. Isso implica também posicionar-se politicamente em defesa dos direitos humanos, conforme orienta o próprio Conselho Federal de Psicologia (CFP), que reforça o compromisso da profissão com a justiça social e a luta contra todas as formas de opressão. A mediação dos conflitos raciais no espaço escolar, se não for conduzida de forma ética e acolhedora, pode acabar por reproduzir as marcas do racismo estrutural. Como pontua Cida Bento, “A psicologia, por sua vez, cooperou e coopera com a dominação no contexto das relações étnico-raciais e, por outro, atua no enfrentamento ao racismo” (BENTO, 2002).

Além disso, a psicologia escolar pode propor projetos de intervenção contínua, para além das semanas da consciência negra, é interessante que se invista em ações que perpassa o dia a dia escolar, como clubes de leitura com autores negros, ações artísticas, produção de murais temáticos trazendo para o espaço da escola a representatividade negra, trabalhar dentro dos conteúdos curriculares dados que retratem a realidade da população negra no nosso País. Tais iniciativas não apenas informam, mas transformam o cotidiano escolar, tornando visíveis outras formas de existência e resistência, e criando um ambiente onde alunos negros sintam-se representados e respeitados.

Por fim, é importante reforçar que o psicólogo escolar precisa, ele mesmo, passar por um processo constante de formação e autorreflexão. Enfrentar o racismo exige não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade ética, empatia e coragem para desafiar estruturas historicamente excludentes. Como bem pontua Djamila Ribeiro (2019), na nossa sociedade não basta apenas não sermos racistas, precisamos contribuir de forma ética política com práticas antirracistas. Assim, a psicologia escolar se torna não apenas uma ferramenta de apoio, mas uma verdadeira mobilizadora de uma educação antirracista, comprometida com o bem-estar, a equidade e a dignidade de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação antirracista é um desafio que demanda o engajamento de toda a comunidade escolar, e a psicologia escolar ocupa um lugar estratégico nesse processo. Ao reconhecer que o racismo não é apenas uma questão individual, mas estrutural, o psicólogo escolar precisa assumir uma postura ativa na desconstrução de práticas discriminatórias que impactam diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes negros.

A atuação da psicologia escolar, portanto, deve estar comprometida com a transformação das estruturas escolares que reproduzem desigualdades raciais. Isso exige uma prática reflexiva, fundamentada em uma escuta sensível e crítica, que leve em conta as diferentes realidades culturais e históricas dos alunos e promova o fortalecimento da identidade e autoestima das crianças e adolescentes racializados.

Além disso, é necessário ampliar o diálogo entre psicólogos escolares, professores, gestores e famílias, promovendo uma formação continuada que aborde as relações étnico-raciais e incentive práticas pedagógicas inclusivas. O psicólogo escolar, como mobilizador de processos educativos, pode colaborar com a elaboração de projetos coletivos que valorizem a cultura afro-brasileira e enfrentem o racismo institucional de forma transversal, envolvendo todos os atores da escola.

Outro ponto relevante é o reconhecimento de que a psicologia, enquanto ciência e prática, precisa continuar revendo suas próprias bases epistemológicas, muitas vezes eurocentradas, para abrir espaço à escuta de saberes historicamente silenciados. A inserção da perspectiva decolonial, proposta por estudiosos como Nilma Lino Gomes e Cida Bento, oferece caminhos para a construção de uma atuação profissional mais justa e conectada à realidade brasileira.

Diante da complexidade e da urgência do tema, fica evidente a necessidade de aprofundamento contínuo sobre a atuação da psicologia escolar no combate ao racismo. As reflexões apresentadas neste traba-

lho apontam para a relevância de novos estudos que explorem práticas exitosas, desafios enfrentados pelos profissionais e estratégias inovadoras no campo da educação antirracista. Assim, a produção de novos artigos e pesquisas pode ampliar o debate, fortalecendo políticas educacionais e práticas institucionais comprometidas com a equidade racial.

Nesse contexto, é igualmente importante destacar o papel das políticas públicas na sustentação de ações efetivas de combate ao racismo nas escolas. A implementação de programas de formação antirracista, a revisão dos currículos escolares e o investimento em ações afirmativas são passos fundamentais para consolidar um ambiente educacional que promova a diversidade e a justiça social. Tais medidas não devem ser pontuais, mas contínuas e articuladas, garantindo que a luta antirracista se torne um eixo permanente nas políticas educacionais.

Por fim, a consolidação de uma psicologia escolar antirracista requer o comprometimento ético e político dos profissionais com uma prática transformadora. Esse compromisso passa pela escuta ativa das experiências dos estudantes negros, pela valorização de suas trajetórias e pela construção coletiva de um espaço educativo que celebre a pluralidade. Somente por meio de uma ação integrada, crítica e humanizada será possível avançar na direção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de contribuir para uma sociedade mais equitativa e democrática.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Arlene Ferreira de; LIMA, Tiago Jessé Souza de. Construção e avaliação da eficácia de uma intervenção antirracista pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 56, p. 31-38, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p31-38>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. In: SILVA, Nelson Inocêncio da (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 95-106.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) em políticas públicas de educação básica*. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALDINO, Aline; GOMES, Claudia. *A educação antirracista na escola: desafios e possibilidades*. Campinas: Papius, 2021.

GATTI, Bernardete A. O relato de experiência como forma de pesquisa na educação: um caminho para a reflexão e a mudança. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 5-13, 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000100001.

GHETTI, Lúcia. O hip hop como ferramenta de resistência na periferia. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 135-150, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Marcia Cristina. A psicologia escolar e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia; SOUZA, Luciana (org.). *Psicologia escolar crítica: práticas e saberes em construção*. São Paulo: Cortez, 2021. p. 75-90.

GOMES, Ricardo; SILVA, Fernanda. *Educação e cidadania: o papel da escola na formação antirracista dos jovens*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.

HERINGER, Rosana. A importância do hip hop no empoderamento negro no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 56, n. 1, p. 89-105, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

LESSA, Sérgio. Hip hop e identidade: o poder das ruas e a construção das subjetividades. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, v. 43, p. 102-119, 2019.

LIMA, Carla; COSTA, João. *Práticas pedagógicas antirracistas: desafios e soluções no contexto escolar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

LOPES, Eliane Cavalleiro. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. In: GOMES, Nilma Lino; JESUS, R. (org.). *Movimentos sociais, diversidade e educação*. Brasília: MEC/Secad, 2007. p. 169-180.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Luana Tolentino. *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. São Paulo: Zahar, 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 136 p. ISBN 9788535932874.

SILVA, João Paulo; ROCHA, Andreia. *A importância da participação dos pais na educação antirracista*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

SILVA, Maria Aparecida; ALMEIDA, Marcos. *Gestão escolar e a promoção da diversidade étnico-racial*. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves et al. Racismo, preconceito e discriminação: reflexões sobre práticas pedagógicas. *Revista da ANPEd*, v. 17, n. 46, p. 113-128, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YAZBEK, Maria Cláudia B.; OLIVEIRA, Raquel R. A atuação da psicologia escolar frente às relações étnico-raciais: contribuições para uma educação antirracista. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, e220220, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020220220>.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.025

NARRATIVAS ESCRITAS EM LIVROS POR AUTORES AUTISTAS: POR QUE É PRECISO FALAR SOBRE MASCARAMENTO?

Tatiana Apolinário Camurça¹

RESUMO

A partir de um recorte de uma pesquisa mais ampla, foi possível desenvolver análises de narrativas autobiográficas de autores autistas. Ao publicarem suas obras, compartilham experiências marcadas por sofrimento, mascaramento e pensamentos suicidas na vida adulta. Esses relatos oferecem uma visão profunda sobre os desafios enfrentados por adultos autistas, especialmente aqueles diagnosticados tardiamente. Ao descreverem suas narrativas de infâncias e adolescências permeadas por incompreensão e isolamento, detalham o impacto do mascaramento e da falta de apoio adequado. O mascaramento autista refere-se a estratégias conscientes ou inconscientes utilizadas por indivíduos autistas para ocultar traços e comportamentos considerados fora do padrão, visando atender às expectativas sociais neurotípicas. Embora essa prática possa facilitar a interação social, ela frequentemente acarreta consequências negativas significativas para a saúde mental, incluindo estresse, ansiedade, depressão e perda de identidade. Estudos indicam que o mascaramento é particularmente prevalente entre mulheres e indivíduos não binários autistas, contribuindo para o agravamento de desafios de saúde mental. A pressão social para se conformar a normas neurotípicas leva muitos a adotarem o mascaramento como uma estratégia de sobrevivên-

1 Doutora em Educação Unisinos. Bibliotecária do IFCE Fortaleza - CE, tatianacamurca@ifce.edu.br.

cia em ambientes que não reconhecem ou acolhem a neurodiversidade. É necessário propor uma mudança de paradigma na compreensão do mascaramento autista, não como um sintoma a ser eliminado, mas como uma resposta adaptativa a uma sociedade não inclusiva. Reconhecer o mascaramento como um mecanismo de enfrentamento destaca a legitimidade das experiências e identidades autistas. Há a necessidade de criar ambientes que abracem a neurodiversidade, permitindo que indivíduos autistas se expressem autenticamente, sem a necessidade de mascarar suas características. Ao recontextualizar o mascaramento autista sob a ótica da sobrevivência e identidade, desafiam-se as narrativas baseadas em déficits que predominam nas discussões sobre o autismo. Essa perspectiva promove uma compreensão mais inclusiva das vidas neurodivergentes.

Palavras-chave: Autista, Mascaramento, Narrativa.

INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a pensar por que é preciso mascarar e o que essa necessidade revela sobre as estruturas de poder e normalidade que atravessam vidas autistas. A partir de narrativas de si produzidas por pessoas autistas, busco analisar como o mascaramento emerge como reação e resistência, mas também como pagamento de sua identidade. O foco está nas enunciações que descrevem o esforço cotidiano de “parecer normal”, sobretudo em contextos de ausência de diagnóstico ou de reconhecimento identitário, quando a diferença ainda não pode ser nomeada.

O percurso teórico e analítico que aqui se constrói parte das escritas dos sujeitos autores que problematizam o modo como o social impõe performances de adequação. Ao longo do texto, examino o mascaramento como mecanismo de sobrevivência em um mundo que observa, controla e pune os corpos desviantes, mas também como um gesto ético e político, pois revela a violência de um sistema que exige máscaras para conceder pertencimento.

Portanto, propõe-se a compreender por que é preciso mascarar — isto é, quais forças sociais, culturais e afetivas impulsionam as pessoas autistas a dissimularem traços de sua diferença. Trata-se de um convite a pensar o mascaramento não apenas como comportamento adaptativo, mas como experiência de subjetivação (Foucault, 1988), um modo de ser que se constitui sob vigilância, sob o olhar do outro e sob a coerção da normalidade. Ao buscar olhar para o mascaramento como prática de subjetivação e estratégia de sobrevivência social nas narrativas de pessoas autistas, articulo dimensões éticas, políticas e afetivas, parto do entendimento de que o mascaramento não é apenas uma resposta individual às demandas sociais, mas também uma prática imbricada em relações de poder, normatividade e reconhecimento social, configurando-se como um fenômeno que exige reflexão crítica sobre a constituição do sujeito autista em contextos predominantemente neurotípicos. Nesse sentido, os

objetivos específicos delineiam caminhos para a compreensão multifacetada dessa prática:

Desse modo, a análise do mascaramento como tecnologia social pretende-se compreender o mascaramento enquanto tecnologia de adaptação e proteção diante das normas predominantes considerando-o como um mecanismo de mediação entre as expectativas externas e a manutenção da integridade pessoal, apontando suas implicações para o controle social e para a gestão da diferença.

As discussões das implicações emocionais e identitárias passam pelos impactos do mascaramento na esfera afetiva e identitária, especialmente em contextos de ausência ou diagnóstico tardio, nos quais a tensão entre invisibilidade e exposição social acarreta desafios éticos, emocionais e existenciais para a construção do self autista. Dessa forma, o capítulo busca não apenas descrever o mascaramento, mas também problematizá-lo enquanto prática situada em um entrelaçamento de subjetividade, poder e ética, oferecendo aos educadores, pesquisadores e profissionais que atuam com pessoas autistas ferramentas conceituais para compreender e respeitar a complexidade da experiência autista.

Este capítulo organiza-se em seis seções interligadas, que constroem um percurso teórico, metodológico e analítico em torno do mascaramento autista como prática de subjetivação e sobrevivência social. A primeira seção, “Caminhos Investigativos”, apresenta a abordagem metodológica de caráter qualitativo e interpretativo, delineando os procedimentos de seleção e análise das narrativas autistas em primeira pessoa. Em seguida, “Vigilância: o social como dispositivo de normalização” desenvolve a base teórica foucaultiana sobre poder, situando o mascaramento como efeito e resposta às normas de controle social. A terceira seção, “Fundamentação teórica sobre o mascaramento, por que existe? Uma tentativa de aprofundar o debate conceitual, discutindo o mascaramento como fenômeno ético, político e emocional atravessado por discursos de patologização. Já a quarta seção, “Mascaramento, estigma e esgotamento”, examina as consequências subjetivas e afetivas da camuflagem social, relacionando-a às

dimensões de gênero, raça e classe. A quinta seção, “Mascarar para existir: narrativas autistas, analisa relatos de autores autistas contemporâneos, evidenciando o mascaramento como dramaturgia cotidiana e tática de sobrevivência. Por fim, a sexta seção, as considerações finais, que deseja provocar uma reflexão sobre o mascaramento autista é, inevitavelmente, reconhecer que estamos diante de um campo em constante movimento, complexo, tensionado e inacabado. Mais do que descrever comportamentos ou categorizar perfis, pensar o mascaramento é interrogar as próprias condições de produção do saber sobre o autismo. É reconhecer que toda tentativa de compreender o sujeito autista envolve o risco de silenciar o que escapa às normas da linguagem, da ciência e da normalidade.

1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e interpretativa, inspirada nos estudos pós-estruturalistas sobre subjetividade, poder e modos de subjetivação (Foucault, 1979; Rose, 1996; Butler, 2004). O objetivo central foi compreender o mascaramento autista enquanto prática de vida e fenômeno social, a partir das narrativas de pessoas autistas, privilegiando a voz daqueles que experienciam diretamente esse processo. O estudo se fundamenta em narrativas autobiográficas, ensaios e relatos publicados em blogs, plataformas digitais e redes sociais, nos quais os autores descrevem experiências de mascaramento, estratégias de adaptação e processos de descoberta identitária.

A seleção das obras e autores autistas foi conduzida de forma sistemática, considerando critérios de relevância, diversidade e autenticidade das experiências relatadas. Inicialmente, mapeou-se autores nacionais e internacionais cujas produções abordassem explicitamente o mascaramento ou a camuflagem social. As buscas envolveram bases acadêmicas (Scopus, Google Scholar, Web of Science), catálogos editoriais, bibliotecas públicas e fontes digitais (blogs, sites e entrevistas), priorizando textos em língua inglesa, portuguesa e espanhola. Foram incluídas obras que

atendessem a pelo menos um dos seguintes critérios: (a) relatos autobiográficos ou ensaios produzidos por pessoas autistas; (b) menção direta a experiências de mascaramento ou estratégias de adaptação social; (c) reflexão sobre impactos emocionais e identitários do mascaramento; e (d) diversidade de contextos de vida, considerando gênero, faixa etária e dimensões culturais distintas. Essa seleção possibilitou a construção de um corpus plural, centrado na experiência autista e não restrito a análises clínicas ou externas.

Após a constituição do corpus, cada obra passou por uma leitura exploratória detalhada, com identificação e registro de trechos que ilustrassem vivências de mascaramento, estratégias de adaptação, efeitos emocionais e formas de resistência. A análise subsequente seguiu um enfoque interpretativo-temático, permitindo a organização dos relatos em categorias analíticas, como fadiga emocional, isolamento social, interseccionalidade de gênero e raça, e processos de desmascaramento pós-diagnóstico. Essa metodologia garante rigor científico e ético, ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade da voz autista, oferecendo uma base sólida para compreender o mascaramento como estratégia de sobrevivência e fenômeno social atravessado por relações de poder e normas culturais. O capítulo se propõe a investigar o mascaramento autista como prática de sobrevivência social e expressão de tensão entre autenticidade e adaptação, organizando-se em seis seções articuladas.

1.1 VIGILÂNCIA O SOCIAL COMO DISPOSITIVO DE NORMALIZAÇÃO

A história do corpo é também a história das formas de controle que o constituem. Como nos ensinou Michel Foucault (1979), o corpo não é apenas um dado biológico, mas um território político, um campo atravessado por práticas de poder, saber e normatividade. A partir do século XVIII, o corpo tornou-se o foco das estratégias de disciplina e vigilância que buscavam fabricar sujeitos ajustados às normas do social. O biopoder, conceito central na obra foucaultiana, nomeia precisamente esse con-

junto de técnicas que visam regular a vida, controlar condutas e produzir modos de ser aceitáveis.

Sob o regime da normalização, o corpo que foge à regra — o corpo que não se conforma ao ritmo, ao olhar, à linguagem ou à emoção esperada — torna-se alvo de observação, de correção, de pedagogia. O olhar disciplinar, internalizado nos espaços da escola, da família, do trabalho e da ciência, opera como uma máquina silenciosa de homogeneização. É nesse campo que se insere o corpo autista: um corpo percebido como outro, como diferença a ser traduzida, contida ou corrigida. A noção de “dispositivo”, em Foucault, ajuda-nos a compreender o mascaramento como efeito dessas redes de poder. O mascaramento, ao tentar adequar-se à norma neurotípica, revela a força desses dispositivos que regulam o comportamento e produzem subjetividades dóceis. Ao mesmo tempo, evidencia a astúcia do sujeito, que utiliza a própria norma como estratégia de sobrevivência. O mascaramento, portanto, é ambíguo: ele é ao mesmo tempo sinal de sujeição e de resistência — uma tática inventada dentro do campo de poder que tenta anular a diferença.

Judith Butler (2004) amplia esse debate ao propor que toda identidade é performativa, isto é, produzida por atos reiterados de adequação às normas de gênero, corpo e comportamento. O sujeito, ao performar o que é esperado, produz a si mesmo sob a coerção da norma. Essa perspectiva é decisiva para entender o mascaramento como performance compulsória: o sujeito autista precisa aprender os códigos neurotípicos — olhar nos olhos, sorrir, modular a voz, conter os movimentos — para não ser identificado como desviante. O resultado é uma dramaturgia cotidiana, uma atuação contínua diante do olhar social, em que o cansaço de ser outro se acumula silenciosamente. Assim, o mascaramento não é apenas uma estratégia individual, mas um efeito de poder discursivo. Ele evidencia que as normas sociais não são neutras; elas constroem uma ontologia do normal, diante da qual toda diferença precisa justificar sua existência. O sujeito autista, nesse cenário, aprende desde cedo que há comportamen-

tos “aceitáveis” e outros “incômodos”, e que a aceitação social depende de silenciar parte de si.

Nick Walker (2021), um dos principais nomes da neurodiversidade contemporânea, propõe uma virada fundamental: compreender o autismo não como déficit, mas como modo legítimo de ser humano, expressão da variabilidade natural das mentes. Ao nomear o paradigma da neurodiversidade, Walker desloca a questão do campo médico para o político, desmontando o discurso que transforma a diferença em patologia. Dentro dessa perspectiva, o mascaramento torna-se um sintoma social – não da condição autista, mas da intolerância à diferença. O corpo autista, nesse contexto, é atravessado por uma dupla exigência: ser visível o suficiente para existir e invisível o bastante para não incomodar. Essa tensão evidencia o caráter político do mascaramento: ele é a tentativa de conciliar o desejo de pertencer com o medo de ser punido por existir fora da norma. Foucault diria que o poder não apenas reprime – ele produz; produz corpos, comportamentos, subjetividades. E o mascaramento é um desses produtos: o resultado de séculos de pedagogias da conformidade e da recusa à alteridade.

O social, portanto, funciona como um dispositivo de normalização que exige a camuflagem da diferença para permitir a participação no comum. A vigilância cotidiana – do olhar do professor, do colega, do gestor, do cientista – constitui um regime de visibilidade em que ser “diferente demais” é perigoso. O mascaramento é, então, o preço da inclusão; um pacto silencioso entre o sujeito e o mundo, onde o pertencimento se conquista ao custo da autenticidade. Mas, se o poder fabrica corpos normalizados, ele também abre brechas. É nas fissuras do disciplinamento que emergem resistências, reconfigurações e novas formas de enunciar o eu. O mascaramento pode ser lido, assim, como a zona de tensão entre o poder e a invenção de si, onde a docilidade e a insubordinação se misturam. É nesse entrelugar – nem pura adaptação, nem pura recusa – que as narrativas de pessoas autistas constroem uma ética da existência: um modo de estar no mundo sem negar-se completamente.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: MASCARAMENTO – POR QUE EXISTE?

Nos últimos anos, com o crescimento das redes online e a difusão de espaços de autoria de pessoas autistas, o termo mascaramento passou a ocupar o centro das discussões sobre autismo, subjetividade e resistência social. Não se trata apenas de um comportamento adaptativo, mas de uma resposta política e emocional à experiência de ser lido como desvio. O mascaramento emerge, assim, como uma prática de sobrevivência em uma cultura que, ao longo da história, tem insistido em transformar a diferença em anomalia. O acesso ampliado a narrativas de primeira pessoa tem tensionado a hegemonia do discurso médico. Por décadas, as campanhas de “conscientização” sobre o autismo foram produzidas por instituições que descrevem o autismo a partir da lente do déficit — “um sequestrador de crianças”, “um pesadelo para as famílias” (Schneid & Raz, 2020). Tais narrativas criaram o imaginário de que o autismo é algo a ser combatido, e não compreendido. Nessa configuração simbólica, o corpo autista passa a ser o corpo em risco, o corpo que deve aprender a se proteger. E é precisamente desse gesto protetivo que nasce o mascaramento.

O mascaramento é entendido, segundo a *National Autistic Society* (2025), como uma imitação consciente ou inconsciente de comportamentos neurotípicos com o objetivo de evitar discriminação ou rejeição. Em outras palavras, mascarar é um modo de *performar a normalidade*. É vestir uma pele social aceitável para poder circular, estudar, trabalhar e amar sem ser punido por existir de outro modo. No entanto, o preço dessa adequação é alto, o mascaramento é uma resposta não surpreendente ao discurso do déficit que se consolidou em torno do autismo. Ao longo de décadas, construiu-se uma gramática social que associa o valor do sujeito à sua capacidade de parecer “normal”. Assim, o mascaramento é também um espelho invertido da norma: um modo de internalizar o olhar vigilante e moldar o corpo conforme o que se espera dele.

Para Evans et al. (2023), em seu estudo *What You're Hiding May Be Hurting You*, o mascaramento está profundamente relacionado a experiências prévias de vergonha e rejeição. As pessoas autistas entrevistadas relataram que começaram a mascarar para evitar humilhações, bullying e exclusão social. Contudo, a mesma prática que lhes permitiu algum pertencimento também as conduziu ao esgotamento emocional, à perda de autenticidade e à alienação de si. Essa ambiguidade marca o mascaramento como um fenômeno ambivalente: ele tanto protege quanto fere, tanto possibilita a inserção social quanto esgarça os limites da própria identidade.

Nesse cenário, Hull, Mandy et al. (2019) descrevem o mascaramento como um conjunto de estratégias de camuflagem — conscientes ou não — que visam esconder comportamentos associados ao autismo. Copiar expressões faciais, forçar contato visual, aprender roteiros de conversas e evitar movimentos corporais são formas de traduzir o corpo para que ele caiba no social. Mas, como observa Tatiana Camurça (2025), quem suporta viver a vida inteira escondido atrás de uma camuflagem?

1.3 MASCARAMENTO, ESTIGMA E ESGOTAMENTO

Estudos contemporâneos sobre o tema têm revelado uma associação direta entre o mascaramento e o esgotamento autista (*autistic burnout*). Trata-se de uma condição emocional e física de exaustão, produzida pelo esforço contínuo para sustentar a aparência de normalidade. Pesquisas como as de Mantzalas et al. (2022), Loo et al. (2023) e Wolbring (2023) convergem ao apontar que o mascaramento, quando prolongado, conduz a quadros de ansiedade, depressão, autolesão e, em alguns casos, à ideação suicida. Wolbring (2023) propõe o conceito de “esgotamento da deficiência”, ampliando o entendimento do burnout para contextos de discriminação sistêmica. Segundo o autor, pessoas com deficiência — entre elas, autistas — enfrentam sobrecarga emocional ao se confrontarem com ambientes de trabalho e educação hostis à diferença. O mascaramento,

nesse contexto, é uma ferramenta de sobrevivência temporária que, paradoxalmente, aciona o colapso psíquico que busca evitar.

Mantzalas et al. (2022) observaram que muitas pessoas autistas só compreendem o sentido de seu esgotamento após receberem o diagnóstico — geralmente na vida adulta. Saber que o modo de sentir e existir tem um nome é um gesto de desmascaramento. Após essa descoberta, muitos relatam iniciar um processo de reconstrução identitária, encontrando na comunidade autista uma rede de acolhimento e validação. Esse movimento evidencia o potencial político da visibilidade autista, que oferece novas narrativas de si e desafia o monopólio do discurso médico.

O mascaramento também se articula às dimensões de gênero, raça e classe. Loomes et al. (2017) indicam que mulheres autistas têm maior probabilidade de adotar estratégias de camuflagem, frequentemente com “sucesso” — ou seja, tornam-se menos identificáveis como autistas. Essa performance de adequação é uma resposta às expectativas de gênero que exigem empatia, suavidade e controle emocional. Mandy (2019), por sua vez, mostra que pessoas negras, indígenas e trans também se mascaram para sobreviver em contextos marcados por racismo e transfobia. Há, portanto, uma interseccionalidade do mascaramento, que atravessa múltiplas experiências de vulnerabilidade. Ross et al. (2023) e Cassid *et al.* (2020) destacam as consequências mais graves dessa dinâmica: a perda da autenticidade e o colapso da autoestima. Quando o sujeito internaliza o olhar normativo, ele passa a se vigiar. E o corpo vigilante é o corpo cansado. Em termos foucaultianos, o mascaramento pode ser lido como um efeito de poder disciplinar, uma técnica de docilização do corpo diferente, que aprende a se conter, a se corrigir, a se disfarçar para permanecer.

O mascaramento pode ser compreendido como uma performance de ajustamento — uma dramaturgia cotidiana em que o sujeito precisa aprender o papel do “normal” para evitar punições sociais. Esse teatro da normalidade é sustentado por dispositivos culturais que definem o que é aceitável sentir, expressar e desejar. O corpo mascarado, portanto, é um corpo ensinado a se comportar conforme as regras da legibilidade social.

Mas, como todo ato performático, o mascaramento também carrega fissuras. Há sempre um gesto que escapa, uma palavra fora do roteiro, um olhar que denuncia o cansaço. É nesse entrelugar do controle e da falha que o mascaramento se revela como ato político de resistência. Ao mascarar-se, o sujeito autista não apenas busca aceitação, mas também negocia sua permanência no mundo. É um gesto que diz: “eu existo, mas ainda não posso existir como sou”.

Cook, Ogden e Winstone (2018) sugerem que o mascaramento está frequentemente vinculado ao desejo de pertencimento — de ter amigos, ser compreendido, não ser alvo de chacota. No entanto, esse desejo, quando mediado pela vergonha e pelo medo, transforma-se em prisão. A performance de normalidade se torna o preço a pagar para ser tolerado. Já Perry (2022), em estudo conduzido na Royal Holloway, Universidade de Londres, destaca a existência de estratégias individuais e coletivas de mascaramento. As individuais tendem à retração e ao distanciamento, enquanto as coletivas envolvem o fortalecimento da autoafirmação comunitária — o orgulho autista. Quando a comunidade se reconhece e se nomeia, a máscara cai. A camuflagem cede lugar à visibilidade.

Portanto, compreender o mascaramento é compreender as fronteiras entre o ser e o parecer, entre o desejo de ser aceito e o direito de ser autêntico. É entender que, em uma sociedade que normatiza corpos e mentes, mascarar é uma tática de sobrevivência — mas também um sintoma de que viver plenamente ainda é um privilégio de poucos.

1.4 MASCARAR PARA EXISTIR: NARRATIVAS AUTISTAS

O mascaramento, quando descrito nas narrativas de pessoas autistas, não se apresenta apenas como conceito psicológico, mas como acontecimento existencial. Trata-se de uma gramática do silêncio e da adaptação, construída nas interações mais cotidianas: o olhar que se desvia, a palavra que se ensaia, o gesto que se reprime. No ato de mascarar, o sujeito não mente — ele traduz-se para ser compreendido. E nessa tradução, algo

sempre se perde. Em muitos relatos, o mascaramento aparece como uma forma de autodefesa social. Autistas relatam que aprenderam, ainda na infância, a observar o comportamento dos colegas para imitar suas expressões, risadas e tons de voz. Aprenderam a “parecer interessados”, a “fingir empatia”, a “atuar” no convívio escolar. Em *Neuroqueer Heresies*, Nick Walker (2021) descreve essa performance como “o aprendizado de um idioma estranho — o idioma neurotípico — necessário para sobreviver em um mundo que não fala a sua língua”.

O ato de mascarar, portanto, é também o ato de aprender a traduzir-se em outra sintaxe. E como toda tradução, essa operação é atravessada pela perda. Cada vez que o sujeito modula seu corpo e seu tom para caber, ele apaga rastros de si. Essa perda, acumulada ao longo dos anos, produz uma sensação de desalinhamento identitário — uma vida vivida “em terceira pessoa”. Nos relatos de *Neurodivergent Voices Anthology* (Rosa & Walker, 2022), o mascaramento surge associado a metáforas corporais: “usar uma armadura”, “colocar uma roupa que coça”, “viver com o rosto pintado”. São imagens que comunicam a tensão entre proteção e sufocamento. A máscara protege do olhar do outro, mas impede a respiração plena. A narrativa autista, quando emerge, é o momento em que essa máscara começa a rachar — quando o sujeito ousa dizer “eu”, mesmo que o mundo não o reconheça como legítimo.

O processo de desmascaramento, frequentemente descrito após o diagnóstico, assume o caráter de uma revelação ontológica. Ao nomear-se autista, o sujeito não adere a uma nova identidade, mas recupera uma história interrompida. Ele se reencontra com aquilo que fora ensinado a esconder. Como afirma Dana M. Lee (2023), “o diagnóstico tardio é um ato de arqueologia de si: cavar as camadas de desempenho e descobrir o rosto verdadeiro por baixo do verniz social”.

Essa arqueologia não é romântica — é dolorosa. Requer desaprender modos de ser que garantiram a sobrevivência. Muitas pessoas autistas relatam medo de “tirar a máscara” e perder vínculos, empregos, aceitação. O desmascaramento é, assim, uma travessia: o momento em que o corpo

começa a escolher a si mesmo, mesmo que isso implique solidão. Sob a lente foucaultiana, podemos ler essa travessia como um processo de subjetivação ética — no sentido de constituir-se a si mesmo em oposição às normas dominantes. O sujeito autista que decide “parar de mascarar” realiza um gesto ético, pois recusa o imperativo da normalidade. Ele reivindica o direito de existir sem tradução, de viver em sua própria gramática sensorial e afetiva.

Judith Butler (2004) ajuda-nos a compreender esse gesto ao falar da performatividade e da vulnerabilidade dos corpos. Para Butler, a vida que não se conforma à norma é também uma vida que resiste. A resistência não está na negação da norma, mas na persistência do corpo que continua a aparecer, mesmo quando o mundo a recusa. O corpo autista que se desmascara, portanto, é um corpo que insiste — insiste em aparecer, em sentir, em existir fora dos roteiros da inteligibilidade social.

As narrativas autistas contemporâneas, sobretudo aquelas publicadas em blogs, redes sociais e coletâneas digitais, constituem uma nova política da linguagem. Nelas, a experiência autista não é mais descrita pelo outro, mas enunciada em primeira pessoa. Essa mudança de locus discursivo desloca o poder de definir o autismo — e com ele, redefine o que significa mascarar. O mascaramento deixa de ser apenas um sintoma clínico e passa a ser lido como uma consequência política da normatividade neurotípica. Como lembra Camurça (2025), “o desmascaramento é um gesto epistemológico: desorganiza os modos de conhecer e desautoriza o olhar médico como único lugar legítimo de fala sobre o autismo”. Nesse sentido, as narrativas autistas são também narrativas de resistência. Elas não apenas contam histórias; reescrevem o regime de verdade sobre o autismo. O ato de narrar-se, após uma vida inteira mascarada, é o início de uma pedagogia da autenticidade. Ao dizer “eu sou autista”, o sujeito se torna autor de si — e, nesse gesto, ensina o mundo a escutar de outro modo. É um aprendizado que se dá não nas cartilhas da inclusão, mas nas frestas do dizer, nas pequenas insurgências da linguagem, nos corpos que finalmente se permitem existir sem tradução.

1.1.1 VOZES DO MASCARAMENTO: AUTISTAS EM PRIMEIRA PESSOA

Para compreender o mascaramento a partir da perspectiva de quem o vivencia, esta seção reúne narrativas produzidas por autores autistas reconhecidos, em livros, ensaios e textos publicados em redes digitais. O critério de seleção privilegiou relatos que descrevessem explicitamente experiências de camuflagem social, adaptação e desempenho de normas neurotípicas, assim como os impactos emocionais e identitários decorrentes dessa prática. A escolha desses textos permitiu aproximar-se da experiência vivida, em contraste com análises teóricas externas, garantindo que a voz autista ocupasse o centro da investigação. A seleção das obras e autores seguiu critérios sistemáticos para assegurar relevância, diversidade e autenticidade. Foram mapeados autores internacionais e nacionais, cujas produções abordassem explicitamente o mascaramento ou camuflagem social, utilizando buscas em bases acadêmicas (Scopus, Google Scholar, Web of Science), catálogos editoriais e redes digitais (blogs, sites e entrevistas). Os textos incluídos cumpriam pelo menos um dos seguintes critérios: relatos autobiográficos ou ensaios de pessoas autistas; menção direta a experiências de mascaramento; reflexão sobre impactos emocionais e identitários; e diversidade de contextos de vida, incluindo gênero, faixa etária e experiências culturais distintas. Essa abordagem garantiu a construção de um corpus plural, centrado na voz autista como fonte legítima de conhecimento.

A análise das narrativas foi realizada por meio de um método interpretativo-temático, em que cada obra foi lida detalhadamente e trechos relevantes foram destacados, categorizados e interpretados. Os temas emergentes incluíram fadiga emocional, isolamento social, interseccionalidade de gênero e raça, estratégias de adaptação e processos de desmascaramento pós-diagnóstico. Essa articulação entre narrativa e análise crítica possibilita compreender o mascaramento não apenas como conceito teórico, mas como prática de vida concreta, atravessada

por afetos, ética e poder social, revelando o custo humano e as formas de resistência presentes nas experiências autistas.

A compreensão do fenômeno do mascaramento autista exige uma aproximação direta às experiências vividas pelas próprias pessoas no espectro, o que torna as obras autobiográficas e narrativas de autores autistas fontes centrais de conhecimento. Diferentemente de estudos clínicos ou observacionais, essas narrativas possibilitam o acesso à dimensão subjetiva do viver autista, incluindo estratégias de camuflagem, adaptação social, desafios afetivos e processos de construção identitária. O uso de obras como *Ten Steps to Nanette* (Gadsby, 2022), *O Que Me Faz Pular* (Higashida, 2009), *Unmasking Autism* (Price, 2022), *Humor Azul* (Tramonte, 2020) e *Outro Olhar* (Mendonça, 2015) permite compreender não apenas comportamentos externos, mas a significação que esses comportamentos têm para os sujeitos autistas em sua vivência cotidiana.

Todas essas obras escritas trazem narrativas que oferecem múltiplas perspectivas sobre a experiência autista, evidenciando tensões entre autenticidade e adaptação, visibilidade e invisibilidade social, e entre desejo de pertencimento e necessidade de autopreservação. Por exemplo, Hannah Gadsby (2022) ilustra o impacto emocional de camuflar traços autistas para se conformar a expectativas sociais, enquanto Naoki Higashida (2009) revela, de forma profunda, os mecanismos internos de comunicação e percepção de um jovem autista não verbal. Devon Price (2022) e Rodrigo Tramonte (2020) enfatizam como a camuflagem pode ser uma tática de sobrevivência, mas também fonte de desgaste emocional, contribuindo para esgotamento e crises de autoestima. Dawn Prince-Hughes (2004) mostra como a consciência de diferenças sensoriais e sociais influencia escolhas de vida e estratégias de interação, e Sophia Mendonça (2015) discute o impacto das normas culturais e do preconceito na experiência escolar e social. Ao incluir essas obras, a pesquisa se ancora em relatos autênticos, permitindo analisar o mascaramento enquanto fenômeno social, psicológico e ético.

Tal abordagem valoriza a voz autista como fonte legítima de conhecimento e contribui para a formação de educadores, profissionais da saúde e pesquisadores mais sensíveis às singularidades de cada sujeito. A leitura desses relatos auxilia na construção de práticas pedagógicas inclusivas e empáticas, ao revelar de forma direta as barreiras enfrentadas por alunos autistas, bem como suas formas de resistência, adaptação e criatividade diante de contextos escolares e sociais que muitas vezes ignoram ou marginalizam suas necessidades. A incorporação dessas obras na pesquisa não apenas legitima o ponto de vista autista, mas também amplia a compreensão do mascaramento como estratégia de sobrevivência e fenômeno multifacetado. O diálogo entre teoria e experiência vivida permite que a análise vá além da descrição de comportamentos, alcançando o entendimento da relação entre sujeito, corpo e sociedade, além de subsidiar propostas educativas que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade autista.

Nas narrativas de autores como Devon Price, Hannah Gadsby, Nick Walker e Catriona Stewart, observa-se que o mascaramento não se restringe a gestos isolados ou comportamentos superficiais; ele atravessa o corpo, a comunicação, as emoções e a vida cotidiana, tornando-se uma tecnologia de autopreservação frente ao olhar normativo e ao estigma social. Devon Price, em *Unmasking Autism: Discovering the New Faces of Neurodiversity* (2022), descreve como a tentativa de parecer neurotípico moldou sua experiência escolar e profissional: “*Recusar-se a praticar a neurotipicidade é um ato revolucionário de justiça para pessoas com deficiência. É também um ato radical de amor-próprio*” (p. 45). Nesse relato, evidencia-se a dupla dimensão do mascaramento: como mecanismo de proteção frente à marginalização e, ao mesmo tempo, como fator de desgaste emocional. Price descreve como movimentos repetitivos das mãos, padrões de fala e gestos foram reprimidos por anos para evitar olhares julgadores, demonstrando que o corpo se torna um campo de vigilância contínua, em que cada gesto é cuidadosamente monitorado e ajustado.

No livro *Dez passos para Nanette*, (2022) Hannah Gadsby narra como chegou a uma forma de comédia diferente, ela questiona a estrutura tradicional do stand-up, que até então, segundo ela, implicava “piadas sobre pessoas que já estão em desvantagem”. É escrito de modo não-linear: em vez de seguir uma cronologia simples, a autora admite que “não vou fazer de você um detetive da verdade”, e que a desorientação também é parte da experiência de vida, o riso possa aliviar a dor, ele também mantém o trauma em circulação. Trata-se de uma crítica ética à indústria cultural e ao consumo do sofrimento como espetáculo. O humor, aqui, é um campo de disputa entre visibilidade e violência simbólica. Gadsby: “*Sem um diagnóstico, eu não tinha uma estrutura para entender como meu cérebro funciona*” (p. 102). O anonimato diagnóstico e a necessidade constante de adaptação social geraram sofrimento emocional prolongado, ansiedade e sentimentos de inadequação. Nas páginas ela reflete sobre a experiência de reviver eventos traumáticos durante a escrita e as performances de *Nanette*.

Ela explica que, enquanto narrava seus abusos e violências, algo no corpo reagia antes da mente — tremores, fadiga, lapsos de memória. “Ser diagnosticada com autismo não mudou quem eu sou.” *Mudou quem eu penso que sou.*” (p.216) Gadsby mostra o diagnóstico como um ato epistemológico, não médico: um modo de reorganizar o sentido de si. Isso remete às discussões sobre autoconhecimento e epistemologia situada — quem define o que é “ser normal”? Ao descobrir-se autista, ela não se transforma em outra pessoa; apenas recupera uma narrativa possível para as experiências que antes eram dispersas, dolorosas e incompreendidas. Essa reformulação do “eu” também é um gesto político, pois confronta os discursos hegemônicos sobre deficiência e diferença.

Então, escreve ela:

Meu corpo se lembra de coisas que minha mente não consegue guardar. É isso que acontece com o trauma: ele não vive no passado. Ele vive no corpo, nos ritmos aos quais você aprende para sobreviver.

Não é um ato de catarse, mas de negociação — um processo lento de dar forma ao que “nunca quis ser dito em voz alta. (Gadsby, p.262, 2022).

Ao afirmar que a escrita não é catarse, mas negociação, Gadsby se posiciona contra o discurso terapêutico linear. A narrativa do trauma, para ela, não é cura, mas ato de sobrevivência e reconstrução discursiva. Assim, seu texto opera na fronteira entre a arte e a ética — um gesto de falar o indizível, sabendo que o sentido nunca será pleno. Nas análises, observa-se que o mascaramento funciona como escudo diante do preconceito, mas simultaneamente como fator de exaustão mental e afetiva, alinhando-se aos estudos de Hull et al. (2019) e Mandy et al. (2019), que associam camuflagem social à maior incidência de depressão, ansiedade e baixa autoestima entre autistas adultos.

Fatores de gênero e interseccionalidade modulam a intensidade e a forma do mascaramento. Catriona Stewart (2018) descreve como mulheres autistas frequentemente precisam mascarar mais intensamente para serem aceitas socialmente: “Como mulher autista, sinto que preciso explicar menos e esconder mais; parece que o mundo não tolera minhas diferenças e minhas falas são constantemente avaliadas” (p. 58). Hull et al. (2019) corroboram essa observação, apontando que mulheres autistas tendem a utilizar estratégias de camuflagem mais complexas e duradouras do que homens, muitas vezes resultando em diagnósticos tardios ou mal interpretados. A análise dessas narrativas revela que o mascaramento não é uniforme, mas profundamente influenciado por expectativas culturais, papéis de gênero e sistemas de opressão interligados, como racismo, transfobia e discriminação social, tornando a experiência autista ainda mais complexa.

Outro aspecto relevante nas narrativas é o movimento de resistência e autodescoberta que emerge após o diagnóstico ou em contextos de segurança social. O americano e ativista pela cauda da neurodiversidade Nick Walker (2019), em sua dissertação sobre neurodiversidade, explora como práticas corporais e comunitárias auxiliam na reconexão com a identidade autêntica: “*Aprender a habitar meu corpo como pessoa autista*

foi um ato radical de libertação “ (p. 134). Esse relato evidencia que o desmascaramento constitui uma prática política e ética, permitindo que o sujeito negocie entre a necessidade de sobreviver socialmente e o direito à autenticidade. A análise das narrativas indica que, mesmo quando o mascaramento é necessário para a sobrevivência, há um impulso contínuo de expressão do eu autêntico, frequentemente mediado por comunidades autistas e redes de apoio, que funcionam como espaços de validação e resistência (Walker, 2017; Price, 2022).

Além das dimensões individuais, as narrativas destacam efeitos sociais e afetivos do mascaramento. Gadsby (2022) e Price (2022) descrevem como o esforço constante de adaptação social pode gerar isolamento, sensação de desconexão e dificuldade em manter relações genuínas. Hull et al. (2019) reforçam que a prática prolongada de camuflagem está associada a esgotamento mental (burnout), aumentando o risco de depressão e ansiedade.

As narrativas dizem também sobre fadiga emocional, alienação social, medo da rejeição, necessidade de aceitação e processos de desmascaramento pós-diagnóstico, permitindo compreender o mascaramento como fenômeno multidimensional, que atravessa corpo, mente, cultura e relações interpessoais. Por fim, observa-se que o mascaramento autista, embora frequentemente apresentado como “negativo”, possui funções adaptativas essenciais, como acesso a contextos educacionais e profissionais, manutenção de amizades e proteção contra violência e bullying (Cage & Troxell-Whitman, 2019; Mandy et al., 2019). O que se percebe é que cada sujeito autista desenvolve estratégias singulares, que variam conforme gênero, idade, contexto cultural e histórico de interações sociais. Assim, o mascaramento não pode ser reduzido a um fenômeno homogêneo: ele se manifesta de formas distintas, revelando a pluralidade da experiência autista e a necessidade de políticas, práticas educativas e intervenções sociais sensíveis a essas nuances.

Assim, o mascaramento é simultaneamente uma tática de sobrevivência, um mecanismo de proteção e um fator de desgaste. Ele atravessa

corpo, mente e relações sociais, modulando a experiência autista em múltiplas dimensões. Valorizar a voz autista, como feito nesta seção, é crucial para compreender não apenas os efeitos do mascaramento, mas também as possibilidades de resistência, desmascaramento e afirmação identitária. A leitura interpretativa dessas narrativas contribui para ampliar a compreensão acadêmica do mascaramento, promovendo um diálogo mais ético e inclusivo entre teoria, prática e experiência vivida.

Outro aspecto que dificulta o diagnóstico é que as meninas, em busca de adequação, desenvolvem uma espécie de hiper empatia e passam a imitar comportamentos de pessoas neurotípicas que admiram para sentirem - se aceitas, pois é constante sua sensação de não pertencimento. Dessa forma, para esconder nossas diferenças, fazemos *masking* ou camuflagem social. Disfarçamos muito bem nosso autismo. Isso leva a comorbidades como depressão, ansiedade e outros transtornos psicológicos. Achamos que nossa personalidade é errada, o que gera culpa e sentimentos de inferioridade e insegurança. Portanto, somos sub diagnosticadas e, muitas vezes, medicadas de forma errada. (Maria, 2022, p. 15).

Hoje percebo que minha vida toda foi solitária. Por mais que eu camuflasse o autismo (coisa que ainda estou aprendendo a não fazer) depois de qualquer interação, voltava os meus olhos para dentro e doía (ainda dói) constatar que muitas pessoas se afastavam (afastam) de mim. O bom é que dói cada vez menos pois, tendo mais vida para trás do que para a frente, eu sinto uma vontade imensa de viver e de ser cada vez mais verdadeira comigo e, conseqüentemente, com aqueles que amo. Passamos a vida tentando nos encaixar, sem sucesso, isso cansa, gera crises, os autistas de nível um de suporte estão entre aqueles que mais cometem suicídio, mormente por não se parecerem com o estereótipo de autismo sustentado pelos neurotípicos, sem saber que somos autistas, vivemos nos sentindo deslocados, buscando uma suposta “normalidade”, imitando outras pessoas, vivemos sendo cobrados a ter determinada postura, reação, atitude, forma de pensar. Essa cobrança mata. Não estava tudo bem, eu me forçava a ir muito além dos meus limites justamente por não os conhecer, eu me culpava e me calava por não entender como eu podia ficar mal com “tão pouco”, me forçava mais e falhava e me culpava ainda mais, pensava que eu era preguiçosa, esquecida, sem força de vontade, alguém que muda de interesse e opinião conforme as fases da lua, então comprei um quadro branco para anotar tarefas básicas que procrastino. (Maria, 2022, p. 54).



As narrativas Maria (2022) revelam o mascaramento como uma tecnologia de sobrevivência social que se constrói à custa do esgotamento emocional e da erosão da autenticidade. No primeiro fragmento, o mascaramento é descrito como uma forma de *hiperempatia performativa*, uma habilidade adquirida para imitar comportamentos de pessoas neurotípicas em busca de pertencimento e aceitação. A autora descreve o processo de forma quase corporal — “disfarçamos muito bem nosso autismo” —, indicando que o ato de mascarar se converte numa segunda pele, uma vestimenta identitária que visa proteger, mas também aprisiona. Essa prática, longe de ser apenas cognitiva, é existencial: exige o investimento constante de energia emocional para simular normalidade, o que leva ao colapso psíquico e a comorbidades, como depressão e ansiedade. Aqui, o mascaramento é apresentado como um dispositivo disciplinar (Foucault, 1979), internalizado pelas próprias mulheres autistas, que passam a regular seus afetos e expressões para não transgredir as normas do comportamento “aceitável”.

No segundo trecho, a autora traz uma dimensão mais íntima e reflexiva do mesmo fenômeno, articulando o cansaço ontológico de quem passou a vida tentando corresponder ao que o outro espera. “*Passamos a vida tentando nos encaixar, sem sucesso, isso cansa, gera crises...*” — a confissão marca o reconhecimento de um corpo e uma mente que se esgotaram na tentativa de ser normal. É notável a relação entre camuflagem e suicídio: ao tentar apagar suas singularidades, a pessoa autista apaga também partes essenciais de sua subjetividade. A narrativa sugere que o mascaramento é um modo de sobrevivência que simultaneamente mata, ecoando o paradoxo foucaultiano do biopoder — viver sob o governo das normas que também nos fazem adoecer. A autora reconhece que o mascaramento nasce de uma pedagogia da inadequação, aprendida desde cedo: “vivemos sendo cobrados a ter determinada postura, reação, atitude... essa cobrança mata.” Essa frase sintetiza o caráter educativo (no sentido disciplinar) da normalização. A escola, a família e o trabalho funcionam como espaços que reforçam a necessidade de se ajustar.

A autora internaliza essa cobrança, transformando-a em autocrítica — “*pensava que eu era preguiçosa, esquecida, sem força de vontade*” —, o que ilustra o mecanismo de subjetivação: o sujeito passa a se governar a partir do olhar normativo do outro.

Em termos de relevância educacional, essa narrativa é fundamental para os educadores compreenderem que o mascaramento não é uma escolha simples, mas uma resposta social e afetiva a contextos que não acolhem a diferença. Ler essas vozes significa abrir espaço para uma ética da escuta e do acolhimento, reconhecendo que muitos estudantes autistas mascaram comportamentos em sala de aula, o que pode invisibilizar suas necessidades reais e gerar sofrimento silencioso. O testemunho de Maria (2022) convoca os profissionais da educação a reconfigurarem suas práticas pedagógicas, substituindo a exigência de adaptação pela construção de ambientes relacionais de pertencimento e segurança emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que, ao mesmo tempo em que o mascaramento permite a inserção social, ele representa um pagamento simbólico da identidade, traduzindo-se em desgaste afetivo, ansiedade e sentimentos de invisibilidade. Essa dialética entre proteção e dano evidencia a necessidade de repensar os parâmetros de normalidade que atravessam as experiências de sujeitos neurodivergentes, destacando a urgência de abordagens educacionais, sociais e políticas que valorizem a diversidade e reconheçam a complexidade da vida autista.

Concluir uma reflexão sobre o mascaramento autista implica reconhecer a complexidade e a incompletude desse campo de estudos. Longe de buscar respostas definitivas, este trabalho pretendeu abrir caminhos para pensar o mascaramento como fenômeno ético, político e subjetivo, atravessado por experiências diversas e, muitas vezes, contraditórias. A escuta das pessoas autistas, em suas múltiplas vozes e modos de existir, continua sendo uma tarefa urgente para a pesquisa acadêmica. É necessário

produzir mais estudos que não apenas descrevam, mas compreendam a densidade dessas vivências, valorizando o dissenso e a pluralidade como princípios epistemológicos. Ouvir todos os tipos de autistas, inclusive aqueles cujas narrativas desafiam os modelos interpretativos vigentes é um gesto de compromisso com uma ciência que reconhece a diferença como condição de conhecimento. Apesar de sua complexidade, ainda vale a pena sustentar o diálogo e a produção acadêmica que se abrem à escuta, ao contraditório e à incompletude, pois é nesse terreno que o pensamento verdadeiramente se expande.

Por fim, este estudo reforça a importância de se dar voz às narrativas de si como instrumento para a reflexão crítica sobre práticas de inclusão, identidade e resistência. Futuras pesquisas devem aprofundar a compreensão das dimensões éticas, políticas e afetivas do mascaramento, ampliando o debate sobre neurodiversidade e contribuindo para a construção de espaços sociais e educacionais mais sensíveis, justos e acolhedores para pessoas autistas.

REFERÊNCIAS

CAGE, E.; TROXELL-WHITMAN, Z. Understanding the reasons behind camouflaging behaviors in autism: a qualitative study. **Autism**, v. 23, n. 8, p. 2044-2056, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1979.
GADSBY, H. **Ten Steps to Nanette**. Sydney: Pan Macmillan, 2022. p. 102.

HIGASHIDA, Naoki. **O Que Me Faz Pular**. Trad. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2009.

HULL, L.; MANDY, W.; PETERS, J. et al. "Putting on my best normal": social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, n. 8, p. 3327-3342, 2019. DOI: 10.1007/s10803-019-03998-y. MANDY, W. Camouflaging and compensatory strategies in autism spectrum disorder: a review. **Current Opinion in Psychiatry**, v. 32, n. 2, p. 101-108, 2019.

MARIA, Patrícia. **Um olhar atípico**. Porto Alegre: Atípica, 2022. *E-book*.

MASKING. **National Autistic Society**. 2025. Disponível em: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/behaviour/masking>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PEARSON, A.; ROSA, F. Autistic camouflaging and mental health outcomes: a conceptual framework. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1-11, 2021. Disponível em: DOI: 10.3389/fpsyg.2021.755122. Acesso: 21 out. 2025.

PRICE, D. Unmasking Autism: Discovering the New Faces of Neurodiversity. Oakland: **PM Press**, 2022. p. 45, 134.

PRINCE-HUGHES, Dawn. **Songs of the Gorilla Nation: My Journey Through Autism**. Boston: Houghton Mifflin, 2004.

ROSE, N. Powers of Freedom: Reframing Political Thought. **Cambridge**: Cambridge University Press, 1996.

STEWART, C. Autism and the Gendered Experience: *Strategies of Camouflaging*. London: **Jessica Kingsley Publishers**, 2018. p. 58.

WALKER, N. Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities. **Minneapolis**: Autonomous Press, 2017. p. 134.

TRAMONTE, Rodrigo. **Humor Azul: O Lado Engraçado do Autismo**. Fortaleza: Autismo e Realidade, 2020.

MENDONÇA, **Sophia**. **Outro Olhar: Reflexões de um Autista**. Fortaleza: Autêntica, 2015.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.026

SABERES EM MOVIMENTO: A CIRCULAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMINHO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E A MOBILIDADE SOCIAL

Renata Herta Weiss¹**Juliana Lira de Andrade²****Inês Barbosa de Oliveira³**

RESUMO

A circulação científica amplia o acesso ao saber; a educação media esse acesso por meio de práticas pedagógicas e políticas institucionais; as reflexões sobre o saber e a aprendizagem interrogam criticamente as formas de produção e apropriação do conhecimento, revelando como elas podem (ou não) contribuir para a mobilidade social. O tema é discutido com base em duas teses de doutoramento que abordam a contribuição de políticas públicas e de programas governamentais como promotores de mobilidade social, e sobre o papel emancipador da circulação científica para a sociedade. Para promover o debate, utilizamos como elemento convergente a base teórico-epistemológico-metodológico-política das pesquisas, os estudos nos/dos/

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores da Universidade Estácio de Sá - RJ, renata.weiss@gmail.com;
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores da Universidade Estácio de Sá - RJ, julianaliradeandrade@gmail.com;
- 3 Doutora em Educação, Universidade de Estrasburgo, 1993 e Professora da Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores na Universidade Estácio de Sá - RJ, inesbo2108@gmail.com;

com os cotidianos, e nos dedicamos a explorar: i) como as práticas educativas, os currículos e as políticas públicas podem promover a redução de desigualdades; ii) como o acesso a diferentes formas de saber pode contribuir para a inclusão e mobilidade social; iii) como a circulação científica amplia o acesso ao saber, contribuindo para processos educativos mais críticos e inclusivos; iv) como a democratização do acesso à educação e ao conhecimento científico pode ser um vetor de promoção de justiça cognitiva e de mobilidade social, e v) como a educação pode ser um caminho para articular o saber e a aprendizagem com a mobilidade social e repercussões nas trajetórias de vida.

Palavras-chave: educação; circulação científica, democratização; cotidianos, direitos humanos, mobilidade social.

INTRODUÇÃO

Interessadas em investigar a circulação científica como caminho para a democratização do conhecimento e mobilidade social, destacamos nossa compreensão acerca da circulação científica - fazer circular, e ampliar em alcance, a gama de conhecimentos científicos presentes no mundo. Nesse sentido, Andrade (2025) ressalta em sua tese de doutoramento a percepção da circulação científica como importante componente da discussão da comunicação e da educação para os Direitos Humanos, com destaque para a importância da valorização das experiências de vida, do senso de pertencimento e de coletividade, que prolifera nas democracias.

Considerando que o acesso à informação ocorre de forma extremamente desigual entre as diversas comunidades que compõem a sociedade, é essencial compreender e enfrentar essa desigualdade. Entram aqui questões culturais, sociais, de raça e de gênero que surgem como tema, invariavelmente, em ambas as pesquisas.

Conforme observa Weiss (2025), a desigualdade no acesso e na permanência na educação no Brasil manifesta-se de forma multifacetada, sendo perceptível por diversos indicadores, como a distribuição por gênero, a localização geográfica, a renda familiar, cor ou raça, composição do núcleo familiar, o tempo médio de escolarização e nível de escolaridade dos pais. Esses elementos, quando analisados de forma integrada, evidenciam barreiras estruturais que condicionam o percurso educacional dos indivíduos, bem como os entraves para a mobilidade social. Nesse contexto, a correlação entre o nível de renda — enquanto capital econômico⁴ — e a incidência de abandono ou atraso escolar entre jovens revela-se particularmente significativa. De acordo com o relatório

4 O capital pode apresentar-se sob três formas fundamentais: como capital econômico, diretamente conversível em dinheiro; como capital cultural, que pode ser convertido em capital econômico sob certas condições; e como capital social, constituído pelo conjunto de relações sociais úteis (Bourdieu, 2015, p. 52-89).

de Indicadores Sociais do IBGE⁵, em 2018, 11,8% dos jovens pertencentes aos estratos economicamente mais vulneráveis interromperam a trajetória escolar antes de concluir o ensino médio, proporção oito vezes superior à verificada entre jovens oriundos de grupos socioeconomicamente privilegiados (1,4%).

Ainda segundo o IBGE, o Brasil registrava, no mesmo ano, uma das mais elevadas taxas de evasão escolar entre adolescentes na América Latina (7,6%), com desigualdades acentuadas por recorte racial: entre pretos ou pardos, a taxa alcançava 8,4%, enquanto entre brancos correspondia a 6,1%. Tais dados revelam que a exclusão educacional está profundamente associada a desigualdades socioeconômicas e raciais historicamente construídas, configurando um cenário que, segundo Bourdieu (1998), ilustra a função do sistema educacional na reprodução das estruturas de poder e privilégio, legitimando desigualdades sob a aparência de mérito.

A reconfiguração das estruturas sociais globais reflete uma luta contínua pela equidade no acesso a direitos e recursos, cuja distribuição desigual é consequência de condicionantes históricas e das especificidades de cada grupo social, como destaca Weiss (2025). Nesse contexto, os grupos historicamente invisibilizados enfrentam trajetórias ainda mais complexas, determinadas por um sistema de valores hegemônico e excludente. Uma abordagem superficial sobre os direitos humanos, que ignore sua profundidade e amplitude, tende a distorcer seu sentido e agravar a marginalização de populações já afetadas pela desigualdade e por fatores socioeconômicos. Afinal, nada mais desigual do que conceder tratamento igual a pessoas desiguais.

À luz dos objetivos fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que incluem a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos sem discriminação (Brasil, 1988), torna-se evidente que enfrentar essas dis-

5 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2019, Agência de Notícias do IBGE.

paridades demanda políticas públicas consistentes e integradas. Essas políticas devem atuar não apenas para mitigar efeitos imediatos, mas para transformar as causas estruturais da exclusão e da marginalização, contemplando áreas como educação, trabalho, moradia, saúde e segurança social.

Nesse contexto, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) como políticas centrais no processo de democratização do ensino superior brasileiro. O ProUni, instituído pela Lei nº 11.096/2005, constitui uma ação afirmativa orientada à redução das desigualdades educacionais e à ampliação do acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior privado, por meio da concessão de bolsas integrais e parciais. Ao enfrentar barreiras socioeconômicas historicamente estruturadas, o programa contribui para a mobilidade educacional ascendente e para a diversificação do corpo discente, ainda que permaneça condicionado às desigualdades simbólicas e materiais que, conforme Bourdieu (2008), sustentam os mecanismos de reprodução social.

Por sua vez, o FIES, criado pela Lei nº 10.260/2001, busca viabilizar o ingresso de estudantes das classes populares no ensino superior privado por meio do financiamento de mensalidades em condições facilitadas. Embora represente avanço no campo da igualdade de oportunidades, o programa opera, como observa Dubet (2004), dentro de uma estrutura social que mantém desigualdades profundas, limitando os efeitos da escolarização sobre a mobilidade social efetiva. Assim, tanto o ProUni quanto o FIES expressam esforços estatais de ampliação do direito à educação, mas, conforme Santos (2003), a democratização do acesso só se realiza plenamente quando acompanhada pela democratização do conhecimento e pelo reconhecimento das vozes e experiências dos sujeitos historicamente excluídos.

Não obstante, cabe uma crítica ao modo como as políticas curriculares oficiais têm sistematicamente invisibilizado, construindo como ausentes, os currículos pensados/praticados (Pereira, 2023 *apud* Oliveira, 2012a), pro-

postas curriculares que lograram êxito respeitando a autonomia docente e das escolas, as tão necessárias práticas cotidianas emancipatórias (Oliveira, 2012a).

Optamos por utilizar a expressão currículos pensadospraticados, remetendo-nos aos trabalhos de Oliveira (2013, pp. 3-4):

A expressão currículos pensadospraticados foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2013, pp. 3-4).

Diante de tais desafios, além da formulação de políticas públicas consistentes e articuladas às reais necessidades sociais, é fundamental que a circulação científica cumpra seu papel de socializar o conhecimento e promover o acesso à cidadania e aos direitos humanos. A produção científica não deve permanecer restrita aos meios acadêmicos, mas alcançar a sociedade em sua diversidade, especialmente aqueles historicamente marginalizados e invisibilizados por um sistema cultural hegemônico e eurocêntrico.

Nesse sentido, a circulação científica, compreendida como um processo social e político, deve contribuir para reduzir as assimetrias no acesso ao saber e para reconhecer a pluralidade de epistemologias e experiências humanas (Bourdieu, 1983; Gramsci, 1978; Santos, 2003), fortalecendo o vínculo entre conhecimento, emancipação e justiça social.

Em sua tese, além de abordar sobre a questão das experiências humanas, Andrade (2025) traz a importância da emoção no âmbito da circulação científica e, para tal, se apoia nos escritos de Maturana (1998):

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que cons-

titui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (Maturana, 1998, p. 15).

A criação de vínculo emocional é imprescindível para circular ciência. A emoção desempenha um papel importante na apreensão do conhecimento científico (Andrade, 2025, p. 36).

METODOLOGIA

A metodologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos é a base teórico-epistemológico-metodológico-política das pesquisas aqui relacionadas, e vem sendo adotada pelo grupo de pesquisa liderado pela Professora Doutora Inês Barbosa de Oliveira, que se foca nos *'fazeressaberes'* cotidianos presentes na vida, e portanto, também nas escolas e nos outros espaços educativos habitados por nós.

Fazem parte da abordagem metodológica utilizada autores como (Certeau; 2011; Alves, 2008; Oliveira, 2007; 2012a; Kilomba, 2019).

Oliveira (2012b) ressalta que a pesquisa narrativa constitui um instrumento valioso para acessar e legitimar diferentes formas de saber, possibilitando que múltiplas vozes e perspectivas sejam ouvidas, compartilhadas e reconhecidas.

Dessa forma, ao reconhecer a linguagem como prática social e as narrativas como expressões simbólicas de experiências, a análise dos relatos dos egressos buscou compreender como as políticas educacionais são vivenciadas, reinterpretadas e ressignificadas nos cotidianos escolares e profissionais. As falas dos participantes foram tratadas não apenas como descrições de fatos, mas como construções de sentido, nas quais emergem valores, memórias e percepções sobre o impacto das políticas públicas em suas trajetórias formativas. Essa perspectiva interpretativa orientou a leitura dos dados, privilegiando a voz dos sujeitos e a pluralidade de significados presentes em suas histórias.



Por estar focado em dois projetos de doutoramento, declaramos que ambos, lidando respectivamente com narrativas e entrevistas, apresentam aprovação no comitê de ética. E, justamente por estarmos nos referindo a mais de um projeto, a metodologia que adotamos combina O exame de documentos e leis, bem como a realização de entrevistas-conversas com questões abertas (temas direcionais apenas) e entrevistas semi-estruturadas com perguntas fechadas, visando dados quali- e quantitativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando em como as práticas educativas, os currículos e as políticas públicas podem promover a redução de desigualdades, observamos que a circulação científica, compreendida como a produção, disseminação e aplicação social do conhecimento, constitui elemento estratégico para embasar políticas públicas em evidências sólidas. Como destaca Bourdieu (1998), embora a educação possa reproduzir desigualdades, ela também pode se converter em um instrumento de transformação social quando articulada a ações que ampliem o acesso, democratizem oportunidades e combatam práticas discriminatórias. Assim, a interação entre academia, governo e sociedade civil potencializa a construção de soluções inovadoras e contextualizadas, alinhadas não apenas aos princípios constitucionais de justiça e solidariedade, mas também à defesa dos direitos humanos, cujo avanço, segundo Bobbio (1992 *apud* Candau, 2012), é fundamental para sociedades mais democráticas e humanizadas.

De acordo com Weiss (2025), a evolução da configuração social mundial evidencia a permanente luta pela igualdade de acesso a recursos e direitos, cuja distribuição desigual decorre das particularidades históricas, culturais e sociais de cada grupo. Tal cenário torna ainda mais tortuoso o percurso dos grupos historicamente invisibilizados, resultado da manutenção de um sistema de valores que privilegia determinados segmentos em detrimento de outros. Nesse sentido, Piovesan (2006) ressalta que a efetiva proteção dos direitos humanos exige políticas públicas específicas

voltadas a grupos socialmente vulneráveis, reconhecidos como vítimas da exclusão. Para a autora, a implementação desses direitos pressupõe sua universalidade e indivisibilidade, acrescidas do reconhecimento e valorização da diversidade (Piovesan, 2006 *apud* Candau, 2012).

Nesse sentido, a democratização do acesso à educação e ao conhecimento científico configura-se como um vetor estratégico para a promoção tanto da justiça cognitiva quanto da mobilidade social. No campo da justiça cognitiva, conforme Santos (2007), trata-se de reconhecer a legitimidade de diferentes formas de conhecimento, acadêmico, popular, tradicional e local, e de promover o diálogo entre elas como condição para a construção de sociedades mais plurais e inclusivas. Ao ampliar o acesso à educação formal e à produção científica, abrem-se espaços para que sujeitos historicamente excluídos desses circuitos possam não apenas apropriar-se do saber legitimado institucionalmente, mas também influenciar sua agenda, contribuindo para a superação da invisibilidade epistêmica que marca grupos como populações periféricas, indígenas e quilombolas.

Sob a perspectiva da mobilidade social, o acesso equitativo à educação de qualidade, da educação básica à formação superior, constitui um fator determinante para ampliar as oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho, garantindo melhores rendimentos, maior estabilidade e condições de vida mais dignas. Os dados do IBGE (2018) indicam, entretanto, que persistem barreiras estruturais que limitam esse acesso, especialmente para jovens de estratos economicamente vulneráveis e grupos racialmente discriminados, o que reforça a reprodução intergeracional das desigualdades. Essa realidade dialoga com a análise de Bourdieu (1998), segundo a qual o sistema educacional, se não articulado a políticas de redistribuição e reconhecimento, tende a reforçar os capitais econômicos, culturais e sociais herdados, perpetuando assim a estrutura social vigente e a manutenção do poder hegemônico.

Para Weiss (2025), a justiça social requer ações que contemplem questões de ordem econômica, cultural e social. Afinal, a democratiza-

ção do acesso à educação e ao conhecimento científico, sustentada por políticas públicas baseadas em evidências e orientadas pelo princípio da diversidade, amplia oportunidades, valoriza saberes historicamente marginalizados e contribui para romper o ciclo das desigualdades, fortalecendo os princípios constitucionais de equidade e inclusão.

Em sua tese, Weiss (2025) entrevistou 17 participantes beneficiados pelos programas do FIES e ProUni, todos oriundos de famílias social e economicamente desprivilegiadas, egressos de IES privadas da região Sudeste do Brasil. Com base nos indicadores de mobilidade social, definidos pelo Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS)⁶, 13 entre os 17 participantes alcançaram a mobilidade social ascendente. A autora destaca alguns depoimentos de egressos que descrevem sua realidade após a conclusão do curso:

Então, pra mim, foi assim, foi um mundo novo ali que, nossa, pra mim, foi a virada de chave, assim, na minha vida, foi depois que eu entrei na faculdade mesmo (Depoimento de Gisele).

A faculdade de Direito trouxe para mim essa necessidade de buscar novas coisas. Então a FDV, ela é uma faculdade que sempre incentivou os alunos a escreverem artigos, a participar de competições científicas, eventos científicos, competições acadêmicas, então, assim, era um ambiente de incentivo. Aqueles que buscavam algo além do que era oferecido em sala de aula, conseguiam (Depoimento de Douglas).

A minha experiência universitária. Porque me possibilitou ter um emprego bom (Nycole).

Todas as experiências que eu tive pela formação que a universidade me proporcionou, me trouxeram uma visão de mundo muito diferente dos meus amigos, das pessoas com as quais cresci e convivi (Depoimento de Renan). Trechos dos depoimentos, extraídos de Weiss (2025).

Em todas as narrativas, foi possível observar um discurso unânime no sentido de que o acesso ao ensino superior modificou a vida dos par-

6 Indicadores para a mobilidade social (IMDS): o nível de escolaridade, a renda, as condições de moradia, o acesso ao lazer e as mudanças observadas entre o padrão de vida de origem e o atual.

tecipantes, conferindo a eles uma nova forma de perceber o mundo, a capacidade de ver o mundo com outros olhos, a conquista de empregos melhores, a “virada de chave” na vida deles.

Nesse contexto, o papel da circulação científica é fundamental para ampliar o acesso ao saber, na medida em que torna os resultados das pesquisas acessíveis a públicos diversos, rompendo com a lógica de exclusividade da academia. Para Oliveira (2012b), democratizar o conhecimento científico significa promover a participação de diferentes sujeitos sociais na construção e apropriação do saber, contribuindo para práticas mais críticas e emancipadoras. Do mesmo modo, Charlot (2000) destaca que aprender implica produzir sentidos, o que só se torna possível quando o conhecimento circula em espaços educativos, culturais e sociais, permitindo a construção de olhares mais amplos sobre a realidade.

Andrade (2025) abordou em sua pesquisa a divulgação de conteúdo sobre ciência e tecnologia em jornais de grande circulação, tendo utilizado, como exemplos, as colunas de Marcelo Gleiser (Rio de Janeiro, 1959), físico, astrônomo, professor, escritor, roteirista e colunista brasileiro, e de Suzana Herculano-Houzel, bióloga, neurocientista, pesquisadora, professora universitária e divulgadora científica brasileira, escrevendo sobre neurociência como colunista e autora de livros. Após examinar mais de 2.000 colunas, viu-se destacarem-se, dentre as principais temáticas, aquelas relacionadas, primeiro, à área de atuação profissional de cada um dos autores, seguido de conteúdo direcionado à divulgação de livros e eventos e, por fim, àqueles de maior interesse para a tese de doutorado, que incluiu o conhecimento científico, a circulação científica e a educação. Os dados obtidos corroboram a ideia de que a circulação científica favorece processos educativos mais inclusivos ao possibilitar que diferentes grupos sociais tenham contato com informações e reflexões antes restritas a especialistas.

Além dos jornais, Andrade (2025) aborda vários outros meios que se destacaram nas pesquisas sobre a circulação de ciência e tecnologia, dentre os quais estão a televisão, podcasts, mídias sociais (a exemplo do

Instagram® e outros), quadrinhos, música etc. - todos considerados riquíssimos para a circulação de conteúdo científico.

Como afirma Massarani (2018), a divulgação científica, quando pensada em diálogo com a educação, fortalece a cidadania e amplia a compreensão pública da ciência. Ao incorporar esse movimento no contexto escolar, professores podem promover abordagens pedagógicas críticas e contextualizadas, capazes de aproximar os estudantes dos debates científicos contemporâneos. Assim, a circulação científica articula democratização, inclusão e criticidade, consolidando-se como recurso estratégico para uma educação transformadora.

Foi interessante observar o papel relevante dos jornais e de outras mídias em ambas as pesquisas analisadas. Andrade (2025) utilizou colunas de jornais como fonte para a avaliação, enquanto Weiss (2025) verificou que foram justamente esses meios que permitiram aos egressos entrevistados conhecer os programas de ação afirmativa do FIES e do ProUni, que possibilitaram o acesso dos participantes ao ensino superior, como evidenciado nos trechos a seguir:

Minha mãe sentou do meu lado, me inscreveu no ProUni, aí passei no ProUni, e aí quando eu passei, e eu já tinha ido na PUC, né, para poder ver ali a questão e tal, e aí eu lembro que eu entrei num laboratório, que eu vi gente, olha como existe gente rica no mundo, porque eu não tinha tido acesso a esse tipo de coisa assim, né, Pedro II é um colégio excelente, mas ainda assim, é um colégio público. Aí eu falei: mãe, eu não tenho condições de estar aqui sem ser o ProUni! (Depoimento de Nycole).

Olha, eu vi na internet, eu acho que uma propaganda da televisão. Não sei se foi no cursinho, porque eu fazia o cursinho pré-vestibular, mas eu fazia com intenção na UFMG, que eu queria entrar na UFMG. O meu sonho era a UFMG, que eu queria fazer lá (Depoimento de Gisele).

No próprio cursinho, eles davam as informações. E, eu tinha um professor de história, nesse pré-vestibular, que ele fazia faculdade na qual eu me formei. E, assim... Aonde foi? Faculdade de Direito de Vitória, FDV (Depoimento de Ana Carolina).

Eu acho que eu tive conhecimento pela televisão mesmo. Canais de comunicação. Na época não tinha internet na minha casa. Lá em Rio Novo do Sul. A internet que a gente tinha acesso era às vezes quando ia no lan house, no centro. Acho que televisão mesmo. Escola, né? Acho que a escola sempre falava dessa oportunidade et al. (Depoimento de Douglas). Trechos dos depoimentos, extraídos de Weiss (2025).

No contexto social brasileiro, Sobrinho (2010) enfatiza que as políticas de expansão do acesso à educação, e em especial de ampliação das matrículas no ensino superior, devem ser compreendidas não apenas sob a ótica econômica, mas também como instrumentos de democratização social e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para tanto, torna-se essencial conceber políticas educacionais que promovam currículos praticados *nos/dos/com* os cotidianos (Oliveira, 2012b), aderentes às realidades e necessidades dos estudantes, de forma a favorecer a formação cidadã, o fortalecimento do capital cultural e a ampliação das oportunidades de mobilidade social.

Pensando na maneira pela qual a educação pode ser um caminho para articular o saber e a aprendizagem com a mobilidade social e repercussões nas trajetórias de vida, percebemos que a educação constitui um dos principais mecanismos de articulação entre saber, aprendizagem e mobilidade social, sendo reconhecida como fator determinante para a superação de desigualdades. Para Bourdieu e Passeron (2018), embora a escola desempenhe papel relevante na reprodução social, ela também pode abrir possibilidades de transformação, ao permitir que indivíduos de diferentes origens ampliem suas chances de ascensão.

Durante sua pesquisa doutoral, Weiss (2025) obteve o relato de Ana Carolina, Promotora pública do DF, ex-bolsista do Prouni, que corrobora com a ideia da escola como agente transformador para a mobilidade social. A estudante, que pertencia a uma família desprivilegiada economicamente, relatou, na ocasião, que ingressou na faculdade de Direito sem qualquer referência familiar ou informação prévia sobre as possibilidades de atuação da profissão. Ela desconhecia o que eram concursos,

como estudar ou quais carreiras poderiam ser seguidas além das mais óbvias — advogado, delegado ou juiz. Enquanto colegas já tinham clareza sobre os caminhos desejados, influenciados por vínculos familiares com a área jurídica, ela se sentia “crua” e distante desse universo. Foi apenas ao longo da graduação, especialmente por meio do estágio, que descobriu a carreira no Ministério Público e definiu o desejo de ser promotora, compreendendo também que sua trajetória exigiria superar não só desafios acadêmicos, mas sobretudo a falta de oportunidades e de capital social disponíveis a quem já tem conexões na área.

No Brasil, assim como em boa parte do mundo, a escolarização tem sido historicamente associada ao desenvolvimento de capital humano e à melhoria das condições de vida, sendo também atribuído à escola o título de local onde o aluno tem contato e aprende sobre ciências e aprende um ofício. De acordo com Cunha e Silva (2017), o acesso a uma formação de qualidade aumenta as oportunidades de inserção em postos de trabalho mais qualificados, elevando a renda e promovendo mobilidade intergeracional. Nesse sentido, a aprendizagem ultrapassa a dimensão cognitiva e se converte em instrumento estratégico para redefinir trajetórias de vida. Mas não se trata só disso. Além da dimensão econômica, a escola é também um espaço de socialização e de construção de identidades. Charlot (2000) ressalta que aprender envolve não apenas a aquisição de conteúdos, mas também a produção de sentidos e valores que ampliam a capacidade crítica e a participação cidadã.

Nesse processo, a educação atua ainda como campo de disputas e contradições. Oliveira (2004) argumenta que a escola, longe de ser apenas reprodutora de desigualdades, é também um espaço no qual sujeitos elaboram sentidos próprios para suas experiências, possibilitando a construção de trajetórias diversas. Isso reforça a importância da democratização do ensino e do reconhecimento da pluralidade cultural.

Por fim, a educação gera efeitos que ultrapassam a esfera individual, impactando também dimensões intergeracionais. Famílias escolarizadas tendem a transmitir às novas gerações o valor da formação, contribuindo

para trajetórias coletivas mais estáveis e promissoras. Assim, a escolarização articula saberes e aprendizagens que, ao mesmo tempo, fortalecem a mobilidade social e transformam percursos de vida.

De forma a ilustrar esta ideia, Weiss (2025) perguntou a seus entrevistados sobre quais foram as maiores mudanças que aconteceram em suas vidas depois do ingresso na universidade. William, advogado e ex-bolsista do Prouni, indica que, depois de formado, sua vida “mudou profundamente”: ele relata a liberdade que tem hoje de escolher quantas horas trabalhar, sem precisar cumprir 40 horas semanais, ganhando “4, 5 vezes mais do que isso”, o que lhe proporciona qualidade de vida e a possibilidade de fazer coisas simples, mas valiosas, como ir à academia ou almoçar com a mãe. Além disso, está em processo de financiar um apartamento, o que, para ele, significa “sair para um outro contexto” e sentir-se, de fato, inserido na sociedade.

Essas transformações relatadas por William também foram observadas em outras narrativas, na pesquisa de Weiss (2025), como a de Renan, que citou a realização de um sonho. Renan mencionou que a oportunidade de cursar o ensino superior proporcionada pela bolsa do ProUni, abriu uma perspectiva que até então era apenas um sonho. “Um sonho de dar um passo a mais, de galgar outros degraus, de poder sair da linha do comum”. Nessa fala podemos perceber que o sonho retratado por Renan é usualmente o sonho de famílias inteiras, famílias que, por gerações, não tiveram acesso à educação. Famílias oriundas de classes sociais invisibilizadas que enfrentam desafios inúmeros para ultrapassar a fenda abissal que separa as classes sociais e, quando um de seus membros conquista o ingresso no ensino superior, renasce a esperança: a sensação de que esse é o primeiro passo rumo a uma vida melhor e à concretização de um sonho coletivo.

A presença de Douglas na universidade, oportunizada também pelo ProUni, marcou profundamente sua trajetória pessoal e profissional. Mais do que um espaço de formação acadêmica, o acesso ao conhecimento e à circulação de saberes no campo universitário representou a oportunidade

de conquistar posições que uniram realização pessoal, reconhecimento e estabilidade econômica, que ele buscava. Foi na universidade e nos estágios que fez pela IES que ele descobriu seu interesse pela defensoria pública e buscou se preparar para o concurso para o qual foi aprovado algum tempo depois de formado. A dedicação aos estudos, o acesso à informação e ao conhecimento disponíveis no campo acadêmico contribuíram para que ele alcançasse seus objetivos e sonhos, conquistasse mobilidade social, cultural e econômica.

Conforme Bourdieu e Passeron (2018), a relação entre desempenho acadêmico, classe social e os maiores índices de “fracasso” escolar entre estudantes oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos revela a influência determinante da origem familiar e do capital cultural na trajetória estudantil. Ao condicionar o acesso a recursos simbólicos e materiais, esses fatores impactam diretamente a formação acadêmica e as perspectivas profissionais, reforçando a necessidade de políticas públicas que atuem simultaneamente na redistribuição de recursos e no reconhecimento da diversidade cultural, de modo a efetivar o direito à educação como um bem público e um instrumento de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a democratização do acesso à educação e ao conhecimento científico representa um vetor estratégico para a promoção da justiça cognitiva e da mobilidade social. A análise das contribuições de autores como Bourdieu, Santos, Piovesan, Oliveira e Charlot permitiu compreender que a escola e a circulação científica podem atuar tanto como espaços de reprodução de desigualdades quanto como instrumentos de emancipação, a depender de como são articuladas às políticas públicas, aos currículos e às práticas educativas.

Pudemos reforçar o papel da educação, que ao mesmo tempo em que constitui um campo de disputas e contradições, carrega potencial

para ampliar horizontes, ressignificar trajetórias e fortalecer a cidadania. Reconhecemos, ainda, a pluralidade de saberes e a valorização da diversidade cultural que emergem como condições indispensáveis para a construção de processos educativos críticos, inclusivos e transformadores. Nesse sentido, a circulação científica, quando orientada pelo princípio da democratização, amplia o alcance do conhecimento, contribui para superar a invisibilidade epistêmica e fortalece a participação social. Sobretudo quando faz uso de abordagens outras que podem ampliar a circulação de conhecimentos de formas diversas, utilizando meios do cotidiano e valorizando as experiências de vida.

Cabe destacar, no entanto, que, ainda hoje, persistem as barreiras estruturais que limitam o pleno exercício do direito à educação, especialmente entre grupos historicamente marginalizados — realidade que reforça a necessidade de políticas públicas fundamentadas em evidências, capazes de articular redistribuição econômica e reconhecimento cultural, assegurando condições equitativas de acesso, permanência e sucesso escolar, bem como a inserção e reconhecimento profissional em sua área de formação, importantes veículos para a mobilidade social.

Em síntese, a educação e a circulação científica, compreendidas como bens públicos e direitos sociais, devem ser concebidas como pilares de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Mais do que garantir a ascensão individual, essa visão conjunta da educação e da circulação científica promover mudanças coletivas, rompe ciclos intergeracionais de desigualdade e consolida trajetórias de vida mais dignas. Assim, reafirma-se a centralidade da educação como prática emancipatória e da ciência como patrimônio comum, cuja circulação crítica e inclusiva fortalece o compromisso com a equidade e os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pes-**

quisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes. 3ª ed.

Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ANDRADE, J.L. **Circulação cinetífica: narrativas de experiências cotidianas e o papel de catalisador para a emancipação social.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, P. **As formas de capital.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 65–89.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-107.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, L. A.; SILVA, M. R. Educação e mobilidade social no Brasil contemporâneo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 1-22, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Agência IBGE de Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25879-pretos-ou-pardos-representam-dois-tercos-dos-subocupados-em-2018>. Acesso em 27/07/2024

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Berlim: Editora Cobogó, 2019.

MASSARANI, L. Divulgação científica no Brasil: tendências e desafios. **Revista de Comunicação e Saúde**, v. 9, n. 1, p. 9-19, 2018.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

OLIVEIRA, I. B. 2013. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista ecurriculum**, 8 (2), pp. 2-22.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre o oficial e o cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos „pensadospraticados’ pelos „praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012b, v., p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, 2007. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Maria Cleonara et al. (Orgs.). **Desafios da educação básica para pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007. p. 107-127.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Antonio. 2023. **Democratizar a democracia: Boaventura de Sousa Santos e a ampliação da participação política**. 10.47573/aya.5379.2.210.7.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Faculdade de Direito e Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr.2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Edições Afrontamento: Lisboa, 2003.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação e políticas públicas de educação superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

WEISS, R. H. **Educação e mobilidade social: um estudo das políticas de expansão do ensino superior no Brasil**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.027

REFLEXÕES JURÍDICAS SOBRE O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA: ALIADO OU VILÃO?

Mickael Ferreira Alves¹

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica conforme Lei nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025. De fato, os smartphones são uma ferramenta indispensável para a comunicação, mas os especialistas alertam: seu uso na sala de aula – como em casa também – deve ser controlado e orientado por adultos. Isso para que haja um melhor aproveitamento de seus benefícios. Com apenas um clique, pode-se ter acesso às informações de qualquer parte do mundo e isso pode enriquecer muito a aula. No entanto, o uso aleatório do aparelho em sala atrapalha a concentração e o andamento da aula, principalmente quando não atrelado ao planejamento do professor. Como objetivo geral é apresentar do ponto de vista jurídico, social e educacional, se realmente a vedação total dos aparelhos nas escolas é a alternativa mais correta a ser enfrentada por todos. Por isso justificando a temática pretende-se levar a possibilidade de outras ferramentas, modelos frente a esta discussão dos aparelhos em sala de aula. Além da dispersão, o aparelho pode até provocar o isolamento social. Por conta dos jogos virtuais, por exemplo, os adolescentes perdem a socialização física, se isolam à medida em que ficam conectados somente aos aparelhos. Junto a isso, a maior parte destes jogos celebra vitórias individuais,

1 Advogado. Mestre em Gestão Empresarial pela UNIFBV. Professor no curso de Direito da UPE, Campus Arcoverde/PE. Email: mickaeltimao52@gmail.com

desvalorizando assim a cooperação e a construção coletiva. Neste contexto, entre mocinho e vilão, o desafio maior da escola hoje é utilizar o celular como aliado. Mas isto não é tão fácil. Na verdade, seria muito mais fácil proibir, mas o melhor caminho é acreditar no processo de construção. Com ele, os alunos e os profissionais da educação vão adquirindo maturidade e aperfeiçoamentos metodológicos que incluem as tecnologias às práticas de ensino.

Palavras-chave: Aparelho, Escolas, Vedação.

INTRODUÇÃO

A nova Lei nº 15.100/2025 que regulou o uso dos celulares nas escolas, representa um passo importante para a construção de um ambiente escolar mais equilibrado e focado na aprendizagem. Segundo o Ministério da Educação (MEC) vem atuando por meio da Estratégia Nacional das Escolas Conectadas (ENEC) para oferecer uma educação com tecnologia voltada para a cidadania digital.

De início, é importante ressaltar que a primeira questão constitucional a ser analisada refere-se à competência legislativa. A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 22, XXIV, que compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

No entanto, o artigo 24, IX, prevê competência concorrente entre União, Estados e Distrito Federal para legislar sobre educação.

Assim esses três principais questionamentos que tentaremos justificar na presente pesquisa, conforme, Duque (2025): a) Extrapolação de normas gerais: A lei federal poderia estabelecer restrições tão específicas ao funcionamento das escolas? Isto é, a lei federal extrapolou e foi além de legislar sobre “normas gerais”? b) Proporcionalidade e liberdade individual: Como previsto, a lei determina a restrição ao uso de dispositivos pessoais em todos os momentos escolares, inclusive nos recreios ou intervalos; isso seria proporcional? c) Direito à educação e autonomia privada de Ensino (art. 205 da CF): A proibição ofenderia o direito à Educação do art. 205 da CF, por exemplo, às escolas privadas que possuem ensino tecnológico com IPADs desde o começo do desenvolvimento escolar, e houve um avanço de regulamentação exacerbada do poder público?

A ENEC tem várias frentes para garantir uma educação digital e midiática em todas as escolas brasileiras. Para isso, o MEC promove ações para garantir conectividade de qualidade que chegue às salas de aula, apoia as redes na implementação de uma educação digital e midiática nos currículos, oferta formações e ferramentas para apoiar professores no desenvolvimento de competências digitais, além de proporcionar o uso

de recursos educacionais digitais. O objetivo é garantir que os estudantes sejam cidadãos digitais críticos e conscientes e saibam usar as tecnologias digitais para aprender, criar e inovar.

Ainda segundo o Governo Federal, a regulamentação do uso de dispositivos digitais nas escolas não significa uma proibição. É parte de uma iniciativa maior que busca promover um ambiente mais seguro e saudável. A lei visa evitar o uso excessivo e descontextualizado para proteger a saúde mental, física e emocional dos estudantes, ao mesmo tempo em que incentiva o uso consciente e pedagógico da tecnologia (Ministério da Educação, 2025).

Diversos estudos apontam que o uso excessivo de telas pode prejudicar o desempenho acadêmico, reduzir a interação social e aumentar índices de ansiedade e depressão entre crianças e adolescentes. Uma pesquisa do Datafolha de outubro de 2024 apontou que: 62% da população é a favor da proibição do celular nas escolas, chegando a 65% entre pais de crianças até 12 anos; e 76% acreditam que o uso de celulares prejudica mais do que ajuda no aprendizado (Ministério da Educação, 2025).

A Constituição, em seu artigo 205, estabelece que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse contexto, o uso indiscriminado de celulares nas escolas pode ser visto como um fator que prejudica o desenvolvimento integral dos estudantes, interferindo em sua concentração e aprendizado (SIQUEIRA, 2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 12, incisos IX e X, confere às instituições de ensino a responsabilidade de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todas as formas de violência, inclusive o bullying e estabelecer ações de promoção da cultura da paz. A partir dessa perspectiva, a restrição do uso de celulares pode ser interpretada como uma medida preventiva para evitar o cyberbullying e a exposição dos estudantes a conteúdos inapropriados (SIQUEIRA, 2024).

Adicionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 4º, destaca o dever de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação, à cultura e ao respeito. Diante disso, limitar o uso de dispositivos móveis nas escolas pode ser uma forma de proteger os direitos dos estudantes ao garantir um ambiente de ensino focado no aprendizado e na interação social (SIQUEIRA, 2024).

A presente pesquisa se justifica no sentido de tentar responder as seguintes perguntas de pesquisa: **Quais as reflexões jurídicas podemos extrair com a criação da lei nº 15.100/2025 que podem comprometer o ensino?**

Nessa senda o desafio agora é encontrar um equilíbrio entre tecnologia e educação, promovendo um uso mais consciente dos dispositivos, em que a nova lei busca garantir mais foco, melhorar o desempenho acadêmico e fortalecer a interação social entre os alunos.

Com isso os objetivos do presente trabalho são: a) abordar os principais benefícios da proibição do uso do celular em sala de aula; b) discutir as principais lacunas deixadas pela lei que implantou a restrição do uso dos celulares na escola; c) discutir se a restrição do uso dos celulares também deveria se estender aos outros níveis educacionais.

METODOLOGIA

Partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento (PRODANOV; FREITAS, 2013).

De acordo com Trujillo Ferrari (1974), o método científico é um traço característico da ciência, constituindo-se em instrumento básico que ordena, inicialmente, o pensamento em sistemas e traça os procedimentos do cientista ao longo do caminho até atingir o objetivo científico preestabelecido.

Lakatos e Marconi (2007) afirmam que a utilização de métodos científicos não é exclusiva da ciência, sendo possível usá-los para a resolução de problemas do cotidiano. Destacam que, por outro lado, não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

Nesse sentido, a presente pesquisa, fora utilizado o método indutivo, conforme Gil (2008), não há como deixar de reconhecer e destacar a importância do método indutivo na constituição das ciências sociais. Surgiu e serviu para que os estudiosos da sociedade abandonassem a postura especulativa e se inclinassem a adotar a observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico. Devido à sua influência é que foram definidas técnicas de coleta de dados e elaborados instrumentos capazes de mensurar os fenômenos sociais.

Outra questão que merece destaque nessa pesquisa é sobre o método observacional no qual difere do experimental em apenas alguns aspectos na relação entre eles: “nos experimentos, o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que, no estudo por observação, apenas observa algo que acontece ou já aconteceu.” (GIL, 2008, p. 16).

Assim nessa linha de pesquisa quanto à natureza, a pesquisa é aplicada porque objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

Já do ponto de vista de seus objetivos a pesquisa é exploratória por ter envolvido um levantamento bibliográfico bem como uma pesquisa explicativa por procurar explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados, visando identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 2010, p. 28).

E por último com relação aos procedimentos a pesquisa é bibliográfica, tendo sido elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos

científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Principalmente com uma análise das recentes legislações sobre o uso do celular nas escolas do ensino básico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção que se inicia, tendo como foco as questões norteadoras e objetivos da pesquisa discutiremos os achados da investigação, a qual teve como base, a fase da análise do corpus da investigação.

Trazemos como primeiro resultado e análise sobre os principais benefícios da proibição do uso do celular em sala de aula, em que por exemplo, o uso excessivo do celular reduz o foco de atenção e afeta diretamente o desenvolvimento das funções executivas – habilidades essenciais que aprendemos do nascimento até os 23 anos, aproximadamente. Isso inclui organização, planejamento, gestão do tempo, paciência para esperar a vez de falar e memórias de longa duração, que acabam não sendo plenamente desenvolvidas.

Muitos alunos relatam que olham mais nos olhos, prestam mais atenção nas aulas e interagem mais entre si. O intervalo se tornou mais dinâmico, com sugestões deles próprios para incluir atividades como pingue-pongue, vôlei, peteca, biblioteca e rodas de leitura (CHEDID, 2025).

Além disso, a proibição do celular nas escolas pode ajudar a reduzir problemas que vêm se tornando comuns, como por exemplo, o *cyberbullying* e a superexposição que muitas vezes visam likes e popularidade. Isso porque o uso excessivo das redes sociais acaba alimentando comparações, provocações e incitações entre os colegas. Sem acesso aos celulares, o ambiente escolar também poderia favorecer interações mais saudáveis e o desenvolvimento de habilidades sociais importantes que acabam ficando esquecidas quando cada um está reforçando seu individualismo em frente a uma tela (BORGES, 2024).

Outro argumento é que proibir o celular em sala de aula ensina os alunos que há momentos certos para tudo. Para estudar e se concentrar, para se divertir, interagir etc. Dessa forma, a proibição também enfatiza a disciplina e a responsabilidade. Regras claras sobre o momento em que é permitido e possível usar as tecnologias, ajudam a preparar os estudantes para momentos em que o uso de dispositivos precisa ser controlado, seja no trabalho ou em situações cotidianas na escola e fora dela (BORGES, 2024).

Ainda nessa linha de raciocínio, estudiosos relatam que muitas horas no celular, principalmente antes de dormir, podem causar danos como insônia em crianças e adolescentes. A falta de sono é um risco para o desenvolvimento cerebral e, conseqüentemente, para a solidificação de aprendizados. Quando ultrapassa os limites, o uso do celular na escola também pode causar danos. Por isso, uma mediação de qualidade é indispensável.

Reforçamos aqui a importância dos combinados prévios: é preciso remover as distrações durante a fala do professor ou das atividades em grupo. A não ser que o celular seja uma ferramenta necessária, é claro.

Já com relação as principais lacunas deixadas pela lei que implantou a restrição do uso dos celulares na escola, a LDB, em seu artigo 12, inciso X, estabelece que as escolas têm o dever de “estabelecer estratégias de gestão democrática do ensino público na educação básica”, o que inclui o envolvimento da comunidade escolar no processo de definição de normas. Assim, para que a proibição do uso de celulares seja eficaz, é necessário que haja um programa de educação digital contínuo entre educadores, pais e estudantes para garantir que a medida seja adaptada às realidades de cada escola (SIQUEIRA, 2024).

Além disso, o artigo 13 do Código Penal, que trata da omissão penalmente relevante, pode ser aplicado no contexto da gestão escolar. Caso o diretor da escola não implemente programas de combate ao bullying ou outras formas de violência decorrentes do uso inadequado de dispositivos eletrônicos, ele pode ser considerado corresponsável pelos crimes

que ocorrem em razão dessa omissão. Portanto, é crucial que os gestores escolares estabeleçam políticas claras para o uso de celulares e adotem medidas preventivas para proteger os direitos dos estudantes, seguindo todas as diretrizes do artigo 4 da Lei do Bullying nº 13.185/15 (SIQUEIRA, 2024).

Outro ponto importante é que a lei nº 15.100/2025 não define mecanismos claros para a fiscalização e sanções para escolas que não cumprirem as novas regras. Isso pode resultar em uma aplicação desigual, o que prejudica a eficácia da medida.

A LDB exige que as instituições de ensino adotem medidas de gestão e controle, mas sem uma regulamentação detalhada, pode haver dificuldades na implementação prática, vejamos:

Art. 4º As redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos referidos no art. 1º desta Lei e o acesso aos conteúdos impróprios.

A proibição isolada do uso de celulares pode não ser suficiente para enfrentar os desafios do mundo digital. A inclusão de programas de educação digital nas escolas é essencial para ensinar os alunos a utilizarem a tecnologia de forma responsável. Isso é especialmente relevante à luz do artigo 205 da Constituição, que estabelece que a educação deve preparar o indivíduo para o exercício da cidadania (isso inclui a cidadania digital).

É importante destacar que o ECA, em seu artigo 53, garante às crianças e adolescentes o direito de acesso ao ensino que “leve em consideração as condições peculiares de cada faixa etária”. Portanto, é fundamental que as escolas adaptem suas políticas ao contexto social e digital atual, utilizando a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, em vez de simplesmente proibi-la (SIQUEIRA, 2024).

Em última análise, a combinação de restrições ao uso de dispositivos móveis com programas de educação digital que sigam as diretrizes da

PN de cibersegurança (Decreto nº 11.856/2023) pode representar uma abordagem mais equilibrada. Isso não apenas promoverá um ambiente de aprendizado mais focado, mas também preparará os alunos para lidar com os desafios do mundo digital, alinhando-se aos princípios constitucionais de promoção da cidadania e do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes (SIQUEIRA, 2024).

Enquanto a proibição pode ser um passo inicial para mitigar os problemas causados pelo uso excessivo de celulares, é fundamental que o poder público e as escolas adotem uma postura proativa, envolvendo a comunidade escolar e promovendo a educação digital responsável, garantindo um ambiente mais inclusivo e preparado para os desafios contemporâneos.

E por último merece destaque enfatizarmos na presente pesquisa, a possibilidade de estender as proibições do uso do celular não só na educação básica, mas também no ensino médio e principalmente nas faculdades e universidades.

No entanto, no Ensino Superior à proibição, quando ocorre, é prerrogativa do professor, ele faz opção por permitir ou não o uso do celular na aula, essa sua opção pode compor ou não o plano de ensino da disciplina. Nem sempre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dispõe de elementos que amparem ou orientem o professor sobre sua decisão.

Conforme esclarece Silva (2013, p. 126), nas cidades contemporâneas, novos fluxos estão existindo, permitindo assim uma redefinição do uso do espaço e criando possíveis “lugares digitais”. [...] Com a popularização do uso de dispositivos móveis, que atualmente possibilitam conexão constante com a internet, não faz mais sentido dissertar sobre a desconexão entre espaço físico e digital: um novo conceito emerge, denominado “espaço híbrido”.

Partindo dessa perspectiva, o uso não planejado do celular na aula pelo aluno poderia ser interpretado como indício da necessidade de distinguir a aula universitária antes e depois de instaurada a mobilidade.

O celular não é mais uma tecnologia em sala de aula ou uma distração, não se trata do aparelho e suas funções ou da Internet acessada pelo mesmo, mas da mobilidade enquanto traço cultural, a presença dos dispositivos móveis torna a sala de aula um “espaço híbrido” (SILVA, 2013, p. 127) diferente daquele que constituía a aula presencial de outras épocas.

Assim, estudos apontam as fragilidades do professor para o exercício da docência em cursos superiores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), uma delas é a sua formação, a outra é o rol de atividades que desempenha na universidade, o qual inclui ensino, pesquisa, extensão e gestão, concomitantemente. Considerando essas particularidades, e, supondo que o ensino com TDIC é ainda mais desafiador a um professor egresso de cursos cuja ênfase não é a docência, que atua em instituições nas quais, de longa data, faltam políticas de valorização de práticas de ensino inovadoras (CANDAU, 1987), questionamos os participantes sobre o envolvimento do curso nas questões pertinentes ao uso do celular em sala de aula.

Na experiência como docente há 8 anos, percebemos que o aluno de faculdade, universidades ou centros universitários, levam o celular para a sala de aula, como uma espécie de refúgio pelo tempo que ele passou durante o dia com restrições a redes sociais e outros aplicativos, devido seu trabalho, por exemplo, em que, logo a noite, as aulas tornam-se um momento para o aluno navegar “à vontade”, e com isso podemos afirmar ser esse um dos grandes motivos de “atraso” no avanço no ensino superior.

O aluno em um curso superior a noite, não consegue se concentrar e por mais inovações que o professor busque não consegue prender a atenção desses alunos, que estão reféns dos celulares. Com isso o resultado são profissionais colocados no mercado de trabalho sem nenhuma possibilidade de atender de fato as expectativas de sua categoria profissional, por isso alguns conselhos de classe, como OAB, CRC e outros não abrem mão do exame nacional para aptidão naquela formação, como advogados e contadores.

Para nós professores, competir a atenção dos alunos contra o celular tem sido uma tarefa cada vez mais difícil. Eles encontram cada vez mais

difficuldade em manter a disciplina em sala de aula. Além disso, realizar o controle das “colas” também se torna mais difícil, visto que o uso de celular facilita e favorece esse tipo de situação. Dessa forma, acreditamos que surge a necessidade de os professores desenvolverem avaliações que necessitam da interpretação e do pensamento crítico do estudante.

Acreditamos que existe uma necessidade de se implantar o uso dos celulares de maneira didática nas salas de aulas, uma vez que se tornou uma tarefa ainda maior lutar contra seu uso. Claro que defendemos que o aparelho pode ser uma ferramenta útil, já que facilita o acesso a ferramentas didáticas, favorece um aprendizado interativo e personalizado, aumento do engajamento para o estudo, o desenvolvimento da autonomia e de habilidades digitais, bem como os smartphones também proporcionam a inclusão e acessibilidade.

No Paraná há a lei nº 18.118/2014 que proíbe o uso de celular em ensino fundamental e médio e é previsto a utilização para fins pedagógicos.

Já com relação a universidade particular paranaense, podem proibir mesmo assim, inclusive até para uso pedagógico também. Em que algumas universidades do citado estado brasileiro, no guia acadêmico está - o uso de “celular” em sala de aula está terminantemente proibido, máquinas e gravadores: os aparelhos só serão permitidos por meio de autorização da instituição de ensino, com fins pedagógicos e notebooks só é permitido o uso em sala de aula mediante prévio consentimento do professor.

Verificamos que os professores assumem posturas diversas quando o aluno utiliza o celular durante a aula, todas têm em comum a intervenção com finalidade de “trazer o aluno de volta para a aula”, como se nela ele não estivesse buscando eliminar o que não pode ser eliminado traço que compõe os ambientes sociais, atualmente, a saber, o espaço híbrido (SILVA, 2013). Além disso, do ponto de vista cultural e das práticas sociais atuais, “[...] o indivíduo móvel é um nômade” (SILVA, 2013, p. 125), sendo este um traço dos estudantes dos cursos de licenciatura.

Hoje o celular vai para a aula presencial pelas mãos do aluno, portanto, não está lá como um meio didático, diferentemente do que ocorre

em uma aula remota, em que o celular se torna ferramenta que viabiliza a participação. Salvo exceções, os professores não se mostram propensos a proibir o uso do celular pelo aluno na aula universitária, mas a restringir ou a coibir o uso que não tem relação com a aula, interpelando o aluno, numa tentativa de conscientização. Resta reconhecer que na aula os alunos tendem a manter o que fazem fora dela e praticar o que Primo et al. (2017) chamam de conversações fluidas, traço social e cultural que permanece, ainda que o aparelho seja desligado.

Se observarmos em algumas pesquisas recentes (LOPES; FURKOTTER, 2023), sugerem os resultados que em sala de aula o dispositivo móvel incomoda tanto quanto qualquer outro objeto ou evento não previsto no planejamento. O celular não é considerado elemento que marca e demarca a cultura de determinada época. Do ponto de vista pedagógico, o papel atribuído ao celular na aula parece ser o mesmo imputado a qualquer outra tecnologia: pode ser incorporado à aula, desde que não altere sua essência. De um lado, os professores entendem que a aula expositiva torna o aluno mais propenso ao uso do celular, de outro, PowerPoint e Datashow se destacam na descrição de suas aulas com TDIC. Alguns professores lamentam a falta de formação para o uso das tecnologias, outros a falta da própria tecnologia, indicando que a precariedade que afeta a Educação Básica também atinge a Educação Superior.

Assim entendemos que a lei sancionada em 2025, deveria ter abordado mais aspectos relacionados ao uso do celular em sala de aula no ensino básico, fundamental e médio, e principalmente nas universidades. O legislador mais uma vez padeceu ao ter em suas mãos uma lei específica que deixasse mais claro e evidente essas situações de uso do celular. Ademais a discussão deveria ser mais ampla, escutando inclusive a própria população, para a confecção de uma lei mais robusta.

Para ilustrarmos o que diz a legislação fizemos um quadro demonstrativo, onde tentamos explicar a existência de exceções, como se fossem lacunas no ordenamento jurídico sobre o tema, vejamos:

Quadro 1: Exceções que possam permitir o uso do celular nas salas de aula

Categoria	Descrição	Base Legal	Observações
Fins Pedagógicos	Uso autorizado para atividades didáticas específicas	Art. 2º, § 1º	Necessita orientação expressa dos profissionais de educação
Situações de Emergência	- Estado de perigo - Estado de necessidade - Força maior	Art. 2º, § 2º	Conceitos que demandam regulamentação específica
Acessibilidade	Garantia de acesso a recursos assistivos para estudantes com deficiência	Art. 3º, I	Independente de localização ou momento escolar
Inclusão	Uso para fins de promoção da inclusão educacional	Art. 3º, II	Aplicável em qualquer etapa de ensino
Saúde	Atendimento às condições específicas de saúde dos estudantes	Art. 3º, III	Inclui monitoramento médico e necessidades especiais
Direitos Fundamentais	Garantia de direitos constitucionalmente assegurados	Art. 3º, IV	Requer interpretação em conformidade com a Constituição

Fonte: DUQUE, 2025

A lei não prevê nenhum tipo de punição. Pode-se ressaltar que há uma lacuna significativa ao não estabelecer expressamente um regime sancionatório para casos de descumprimento, seja por parte das instituições de ensino ou dos estudantes (DUQUE, 2025).

Nesse sentido, as instituições públicas e privadas possuem liberdade para regulamentar o dispositivo e estabelecer sanções proporcionais e razoáveis pelo descumprimento da lei (DUQUE, 2025).

O que o art. 4 dispõe é que a lei estabelece obrigações claras para as escolas, como a elaboração de estratégias preventivas e a disponibilização de espaços de acolhimento (Art. 4º), mas não prevê consequências específicas para o descumprimento destas determinações:

Art. 4º As redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico

de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos referidos no art. 1º desta Lei e o acesso a conteúdos impróprios.

§ 1º As redes de ensino e as escolas deverão oferecer treinamentos periódicos para a detecção, a prevenção e a abordagem de sinais sugestivos de sofrimento psíquico e mental e de efeitos danosos do uso imoderado das telas e dos dispositivos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive aparelhos celulares.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino disponibilizarão espaços de escuta e de acolhimento para receberem estudantes ou funcionários que estejam em sofrimento psíquico e mental decorrentes principalmente do uso imoderado de telas e de nomofobia.

Nesse sentido, há claramente uma preocupação pedagógica e educacional, mas não há expressamente nenhuma punição pelo uso “ilegal” do celular que afronte os dispositivos da lei.

O que percebemos é que escolas e faculdades, estão com a “responsabilidade” de internamente regulamentarem essas situações, o que ao nosso ver é um grave erro, porque pode colocar uma carga valorativa em cima de professores, educadores, em que no contexto trabalhista por exemplo, não é função dos mesmos regulamentar essas situações. Enquanto essa mudança maior ainda não ocorre, podemos continuar dando pequenos passos em prol de um objetivo comum, pois acreditamos no poder e na força do professor, principalmente o da escola pública, que consegue fazer proezas onde existem tantas carências, entre elas a de formação continuada em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, por todo o exposto, entendemos que a restrição, que agora se torna nacional, já é realidade em alguns locais e escolas. Com isso entendemos que é premente a necessidade de regulamentar o uso de celulares em sala de aula de forma mais flexível, mas alinhada às diretrizes pedagógicas.

Os profissionais da educação, incluindo professores, coordenadores e diretores; devem receber formação continuada que contemple os avanços tecnológicos contemporâneos, considerando que esses recursos já integram a rotina cotidiana dos estudantes e, conseqüentemente, o contexto escolar.

Essa formação deve abranger tanto as potencialidades quanto os desafios inerentes à inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Embora, em muitos casos, os dispositivos móveis sejam utilizados de forma produtiva com fins pedagógicos, seu uso inadequado ainda compromete a atenção dos discentes e, por vezes, facilita o acesso a conteúdos impróprios durante as aulas. Assim, torna-se imprescindível que a adoção dessas tecnologias no ambiente escolar seja orientada por políticas claras, mediação docente qualificada e ações formativas que promovam uma prática educativa crítica, ética e significativa.

A proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor (MORANDO, 2015).

Importante mencionarmos também nessas considerações finais, que como é na escola que se verificam problemas relacionados à ética quanto ao uso e ao abuso de telefones celulares, o bom exemplo deve partir dos profissionais que nela atuam. Diretores, coordenadores, orientadores, funcionários em geral e, principalmente, os professores devem desligar os seus aparelhos quando estiverem trabalhando ou, caso seja excepcionalmente necessário, desde que acordado com os demais colegas, manter em modo de silencioso, para que as eventuais mensagens e ligações fiquem arquivadas e possam, oportunamente, serem respondidas (MENDONÇA; GUIRAUD, 2025).

Em sala de aula, o toque de um celular, especialmente com a imensa variedade de músicas e estilos (muitos deles cômicos), pode atrapalhar consideravelmente o andamento das ações planejadas pelo professor, além de colocar em xeque a sua autoridade pedagógica. O bom exemplo começa com o professor e prossegue as regras de utilização, dentro dos limites definidos pelo regimento interno e a partir de combinados feitos com os alunos. Sempre é recomendável que se fale abertamente dos motivos que levaram a instituição escolar a pedir que os alunos deixem os seus celulares desativados (MENDONÇA; GUIRAUD, 2025).

E por último finalizamos com a questão do uso dos celulares também em faculdades e universidades, mesmo que o texto expresso da lei vigente não mencione “ensino superior”, é importante que essas instituições de ensino observem e façam constar em seus regimentos internos de forma clara, objetiva sobre o uso dos aparelhos em sala de aula, não transparecendo que a responsabilidade parte apenas do professor, e sim que este tenha autonomia para regular essas situações específicas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Ana Gabriela Simões. **Celular na escola: Aliado ou vilão?** Disponível em: < https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/celular-na-escola-aliado-ou-vilao/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=dinamico&gad_source=1&gad_campaignid=20802200119&gbraid=0AAAAADIVTPdlsfQOZ8D6TzofubYMH1gS&gclid=Cj0KCQjwsPzHBhDCARIsALIWNG3N9V_mGgTxMUK_INQM-S7L-ROZQ-Y4wBTVy08mRjCwon4E9VMmwBjMaAkEaEALw_wcB > Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de janeiro de 2025. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm >. Acesso em: 29 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1987.

CHEDIDI, Kátia. **Uso do celular na sala de aula: os impactos na aprendizagem e desafios da nova lei**. Disponível em: < <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/uso-do-celular-na-sala-de-aula-impactos-na-aprendizagem-lei>> Acesso em: 19 out. 2025.

DUQUE, Felipe. Proibição de celular nas escolas: inconstitucional? Disponível em: < <https://cj.estrategia.com/portal/proibicao-de-celular-escolas-inconstitucional/>> Acesso em: 19 out. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KÁTIA, Chedid. **Uso do celular na sala de aula: os impactos na aprendizagem e desafios da nova lei**. Disponível em: < <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/uso-do-celular-na-sala-de-aula-impactos-na-aprendizagem-lei>> Acesso em: 19 out. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, Rosemara Perpetua; FURKOTTER, Monica. **O Celular Na Aula Universitária: Possibilidade Ou Desafio?** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/3X6sy5vHM5rkzBMYj5wX97f/?lang=pt>> Acesso em: 19 out. 2025.

MEC. **Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo>> Acesso em: 19 out. 2025.

MEC. **Celulares nas escolas**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola>> Acesso em: 19 out. 2025.

MENDONÇA, Angela; GUIRAUD, Fernando. **Considerações sobre o uso e o abuso de celulares, nas instituições escolares**. Disponível em: <<https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Consideracoes-sobre-o-uso-e-o-abuso-de-celulares-nas-instituicoes-escolares>> Acesso em: 29 out. 2025.

MORANDO, Orlando. **Opinião - Celular em sala de aula: uma proibição necessária.** Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=365340>> Acesso em: 29 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRIMO, Alex Teixeira; VALIATI, Vanessa; LUPINACCI, Ludmila; BARROS, Laura. **Conversações fluidas na cibercultura.** Rev. Famecos, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 01-27, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2017.1.24597> Acesso em: 29 out. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico. Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b-118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em: 19 out. 2025.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Mobilidade e construção do currículo na cultura digital.** In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (orgs.). Cenários de inovação para a educação na sociedade digital. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 123-135.

SIQUEIRA, Ana Paula. **Prós e contras a proibição do uso de celular na escola, segundo a legislação.** Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2024-nov-22/pros-e-contras-a-luz-da-legislacao-brasileira-sobre-a-proibicao-do-uso-de-celulares-nas-escolas/>> Acesso em: 19 out. 2025.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.028

DA FOTOGRAFIA SENSORIAL À FOTOGRAFIA TÁTIL: UM PROCESSO INCLUSIVO COM A FOTOGRAFIA DE MARTA COUTINHO

Cristianne Melo¹

RESUMO

Na práxis fotográfica atravessamos o imaginário, a memória e as sensorialidades. A imagem fixa impressa por meio do grão ou do pixel é apenas uma parte constituinte do que chamamos de fotografia. Tal arte, comumente alicerçada na linguagem hegemônica da visão, não tem um processo inclusivo e acessível, especialmente para as pessoas com cegueira ou baixa visão. Na contramão dos sistemas comunicacionais e educacionais, fotógrafos(as) PCDVisual tem nos questionados a partir de suas produções fotográficas sensoriais, como por exemplo, a brasileira com baixa visão Marta Coutinho, que utiliza a fotografia como forma de conexão com o mundo e expressão artística, ao compartilhar suas imagens acompanhadas de poemas e audiodescrições. Nesta perspectiva, os conceitos de imagem fantasmas (Guibert, 2023) e fotografia imaginária (Brizuela, 2014) nos fazem perceber a relação entre imaginação, percepção e criação. Ainda, a fenomenologia (Merleau-Ponty, 1994, 2003) e atividade rememorativa (Scianna, 2014) escrevem cenas por meio da multissensorialidade e materializam sensações que o corpo apreende e sente. Contudo, o que acontece quando estas fotografias expostas retornam para o campo da sua gênese, a imaginação (Flusser,

1 Doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – FBAUP e professora efetiva no Curso de Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: cristianne.melo@gmail.com.

2013)? Perante este cenário, o presente estudo discute a transformação das sensorialidades em fotografia visível e exposta e, posteriormente, em fotografia tátil a partir do trabalho de Marta Coutinho e uma placa de foto tátil. Pois é por meio deste instrumento mediativo que pode-se discutir as ativações táteis e sonoras como um retorno à criação das fotografias imaginárias. Além disto, o modelo de fotografia tátil criado e experimentado reflete uma alternativa educacional em prol da inclusão e acessibilidade, investigando signos táteis, braille e audiodescrição, ampliando as ferramentas comunicacionais na linguagem fotográfica.

Palavras-chave: Fotografia sensorial, Foto tátil, Inclusão PCDVisual, Acessibilidade.

INTRODUÇÃO: O VOAR DA IMAGINAÇÃO

Marta Coutinho, brasileira, 63 anos, escritora e fotógrafa com baixa visão, descobriu que sempre fotografou. Tal compreensão deu-se quando adquiriu sua primeira câmera fotográfica na idade adulta, momento em que ela reconheceu a semelhança entre as ações que praticava com o seu olhar e, posteriormente, ao ter o equipamento em suas mãos. Marta explica que a atividade que ela desenvolve com a câmera fotográfica é, essencialmente, a mesma que realizava desde sua infância, quando observava atentamente os detalhes das cenas, as características das pessoas e dos objetos.

Eu nasci fotógrafa, só que eu não sabia. Foi uma coisa tão natural ao longo da minha vida, como se alimentar, tomar banho, mas eu não sabia. E eu só descobri isto quando comprei uma câmera fotográfica. Eu sempre fui fotógrafa. Na escola, quando eu era criança, eu ficava observando as outras crianças, olhava a professora escrevendo na lousa, eu observava seu cabelo, sua forma de escrever, a cor do batom, do sapato dela. Quando eu fazia isto, eu não pensava em mais nada. Eu observava o cenário e cada detalhe, ficava ali parada, como desligada da realidade. Era uma forma de fotografar com meus olhos (Coutinho, 2022, n.p).

Ao compartilhar sua prática de fotografia mental, Coutinho nos instiga a refletir sobre as imagens que habitam nos processos de visualidade e visualização, isto é, representações que antecedem o instante da captura fotográfica, formadas em sua mente sem a necessidade de enxergar a cena registrada em suportes fotográficos físicos ou digitais. Este panorama evoca o conceito de *imagens fantasmas* formulado pelo fotógrafo e jornalista francês Hervé Guibert no ano de 1981, que se trata de “imagens que não apareceram, imagens latentes, imagens íntimas ao ponto de serem invisíveis” (GUIBERT, 2023, p.144).

Na elucidação do conceito, este crítico recorre a sua prática fotográfica e ressalta que as imagens fantasmas são como fotografias que foram feitas pela mente, no observar do fato, em que o fotógrafo realiza

o enquadramento, compõe a cena e imagina a foto. Tal autor descreve várias fotografias que foram produzidas apenas na imaginação, e por esta razão não encontraram fisicalidade nos suportes.

Neste sentido, há uma conexão com a ideia de *fotografia imaginária* estruturado por Brizuela (2014), esta autora nos apresenta um ensaio de várias tomadas que não chegaram a ativar o botão do disparador da câmera, mas conduziram uma observação particular, cujo equipamento serviu apenas para enquadrar cenas por meio do visor. Cada vez que se modifica a delimitação sobre um objeto, por exemplo, descobre-se novas características dele, coisas que não necessariamente são da ordem do visível, pois atenta sobre o comportamento das coisas, dos seres vivos, especificidades nem sempre passíveis da concretude. Desta forma a indexicalidade torna-se um processo ainda mais individualizado, condicionado na visualidade de cada um.

Neste panorama, Tessler (2003) observa que a obra do fotógrafo com cegueira Evgen Bavcar tem foco no invisível, mas aloca-se no visível, como um vazio nas formas palpáveis. Esta autora afirma que Bavcar faz questão de explicitar que uma imagem não é forçosamente visual, e que imaginar-se é ter imagens, assim “[...] sua opção pela fotografia como modo de expressão equivaleria a demonstrar que todo cego tem o direito de dizer “eu me imagino” (TESSLER, 2003, p.11).

Há uma ligação direta com o pensamento de Flusser (2013) quando esclarece que a “Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens” (2013, p.07). Assim, este teórico expõe que a imagem deve sua origem à “capacidade de abstração específica” (*idem, ibidem*) que é a imaginação. O psicanalista e fotógrafo PCDvisual Alfredo Flores Vidales esclarece:

Coincido con Bavcar en que las imágenes se tienen en la cabeza, allí están los “originales”. Pero no se trata de una matriz fija: la idea que uno tiene de la imagen que quiere tomar se modifica en la medida en que se interactúa con las formas y posiciones de los cuerpos o de los objetos con los que uno trata de representar algo. Es una imagen que se recrea en el propio proceso de su construcción y, además, en la relación que se establece con el otro, que interviene con su mirada y

su palabra. A esto yo le llamo *plasticidade imaginaria*, pues los elemtnos no solamente cambian de forma y de color, sino también de lugar, hasga que la imagen se completa. La imagen no ingresa en el ciego al primer impacto, sino que se construye gradualmente (VIDALES, 2005, p.115)².

Interessante perceber que esta fotografia imaginária também relaciona-se com a memória, desta forma, quando Marta faz uma fotografia, ela não deseja apenas guardar a imagem fixada no suporte, ela procura criar a memória da experiência vivida no momento do disparo. É como afirma o fotógrafo italiano Ferdinando Scianna “Quella fotografia è indiscutibilmente traccia e prova di una mia compresenza física e emotiva con il fatto registrato” (SCIANNA, 2014, p.85)³.

Além disso, trata-se de uma recuperação simplificada e hibridizada com a atualidade das cenas que lhe tocaram. Fotografar também é uma estratégia para a manutenção de suas memórias visuais, nas quais as imagens fotográficas produzidas no hoje também são como rastros de cenas que já não existem mais.

Tal processo de imagens fantasmas ou fotografia imaginária, nos faz refletir sobre a observação atenta aos detalhes - *re.parar* -, interesse nítido na produção de Marta Coutinho, e que segundo ela, tornou-se uma prática aflorada pelo processo gradual da cegueira. No ano de 2013, aos 52 anos de idade, Marta Coutinho recebeu o diagnóstico de glaucoma, o que resultou em uma progressiva perda da visão periférica em ambos os olhos. Atualmente, a doença continua a afetá-la. A atenção das suas vivências

2 Tradução nossa: “Concordo com Bavar em que as imagens estão na cabeça; ali é onde estão os “originais”. Mas não se trata de uma matriz fixa: a ideia que alguém tem da imagem que quer capturar se modifica na medida em que se interage com as formas e posições dos corpos ou dos objetos com os quais se tenta representar algo. É uma imagem que se recria no próprio processo de sua construção e, além disso, na relação que se estabelece com o outro, que intervém com seu olhar e sua palavra. A isso eu chamo de “plasticidade imaginária”, pois os elementos não apenas mudam de forma e de cor, mas também de lugar, até que a imagem se complete. A imagem não entra no cego com o primeiro impacto, mas se constrói gradualmente” (VIDALES, 2005, p.115).

3 Tradução nossa: “Aquela fotografia é indiscutivelmente traço e prova da minha copresença física e emocional com o fato registrado” (SCIANNA, 2014, p.85).

deixou de ser visual e foi direcionada a seu corpo, principalmente, em como ele é atravessado pelos sentidos, como percebe e reage ao mundo.

Marta gosta de fotografar cenas campestres, especialmente borboletas e pássaros. Ela aprecia observá-los e se conectar com o ambiente ao seu redor antes de registrar as imagens. Com paciência, ela aguarda o momento que visualizou em sua mente. Marta encontra-se atenta ao clima e à temperatura, pois quando percebe que irá chover, sabe que encontrará mais borboletas no parque perto da sua casa.

Sentir o vento é essencial, pois, em dias mais agitados, sabe que terá dificuldade em capturar flores. Já o aroma delas, ajuda a identificar sua localização. Logo, a percepção por meio da sua corporalidade é essencial às fotografias de Marta Coutinho, cuja observação minuciosa do ambiente em relação ao seu próprio corpo é uma prática sensorial indispensável.

Nesta perspectiva, compreendemos que a fotografia transcende sua dimensão técnica e se revela, primordialmente, como uma experiência que se estabelece entre o eu, o outro e o mundo. Na relação entre sentir/perceber/criar, é importante observar o momento, abrir-se para os sentidos, seja - como apontou Crary (2012) - na sua unicidade pelo tato, audição, paladar ou olfato; quanto à comunhão deles. Perceber antes mesmo de uma possível aplicação de regras compositivas, ajustes técnicos e análises discursivas. Assim, Marta nos demonstra a potencialidade de ouvir e estimular o sentir no processo fotográfico, admitindo sua presença na atividade em questão.

Por meio dos estudos da fenomenologia da percepção, Merleau-Ponty (1994) nos faz compreender que o corpo humano - instrumento mediativo - é dotado de vários mecanismos para perceber o mundo, e tais sentidos dançam em uma confluência mútua para absorver e produzir informações. Corpo que é sensível, e perante as relações de tempo e espaço produz o *sentir* e é sentido. Assim, a percepção exterior e a percepção do próprio corpo configuram-se como duas faces de um mesmo ato, sincronicamente. Tais percepções pertencem a um ou mais sentidos, que existem para receptionar o sensível e criar o modo cíclico do *sentir*.

Importante mencionar que o corpo não se configura como um instrumento a serviço da mente, mas se articula com ela para a criação de sentido e significados.

Existe um jogo entre o visível e o invisível, e para Merleau-Ponty (2003) há uma relação entre o que podemos ver e o que está para além da percepção direta, já que o mundo vai além da nossa compreensão imediata, no qual existem significados no invisível que influenciam o visível, assim como o invisível é uma projeção do visível. Este autor exemplifica, por exemplo, que um objeto “liga-se com todas as suas fibras ao tecido do visível e, por ele, a um tecido de ser invisível” (MERLEAU-PONTY, 2003, p.129).

Tal pensamento se alinha ao conceito de *fotografia sensorial*, aplicado para criações fotográficas que exploram as possibilidades sensoriais, ampliando a compreensão tradicional da fotografia. Matt Daw (2013), esclarece que a fotografia sensorial envolve uma experiência fotográfica que ultrapassa a visão, tornando-se acessível e frequentemente produzida por pessoas com deficiência visual⁴. De acordo com Daw, pessoas com cegueira e baixa visão criam fotos como um ato de comunicação, seja para celebrar acontecimentos ou compartilhar aspectos do cotidiano. Posteriormente, essas experiências podem ser revividas por meio da materialidade das imagens produzidas, o que possibilita a interação e o diálogo com amigos e familiares.

Por vezes, as fotografias produzidas por Marta Coutinho são compartilhadas em redes sociais junto a poemas textuais. São fotos publicadas junto às poesias de sua autoria ou de pessoas que admira, num jogo entre texto e imagem, palavras e formas. As fotografias e os poemas estão intrinsecamente interligados, pois as imagens não existem isoladamente, assim como as palavras se relacionam intimamente com as imagens, estabelecendo uma conexão simbiótica.

4 O termo também é utilizado pela organização mexicana sem fins lucrativos SOE (*sight of emotion / ojos que sienten*), que pensa a fotografia sensorial como uma ferramenta de comunicação potente ao permitir que as pessoas com deficiência visual se expressem, bem como sejam vistas e ouvidas. Outras informações disponíveis no site: www.ojosquesienten.com

Para Flusser (2013), a relação texto-imagem é cíclica, já que a partir do surgimento da escrita linear as imagens também foram transportadas para narrativas unidirecionais, e nesta relação dialética, as imagens também podem tornar os textos imaginativos.

“Embora textos expliquem imagens a fim de rasgá-las, imagens são capazes de ilustrar textos, a fim de remagicizá-los” (FLUSSER, 2013, p.08).

Evgen Bavcar, fotógrafo e filósofo com cegueira, escreveu “Logo que nós não dispomos mais de imagens, é o verbo quem nos fornece novas possibilidades.” (BAVCAR, 2000, p.9). Para este fotógrafo que perdeu a visão aos 12 anos de idade, as palavras produzem uma imagem mental e nesta experiência criativa, o verbo também cego pode ser comparado como a escuridão, na qual as “trevas são um complemento, e não um inimigo a ser excluído do processo de criação” (BAVCAR, 2000, p.13), já que as trevas condicionam a instauração da luz, como uma pré-imagem lógica e indispensável na ordem das coisas visíveis.

Ao pensar nesta práxis, o fazer artístico de Coutinho fornece ao leitor um possível caminho interpretativo a ser seguido, como uma condução ao pensamento da própria fotógrafa. Imaginação e imagem são explorados pela fotografia, por meio do poema ou pela descrição da própria foto, pois Coutinho divulga as imagens junto ao texto alternativo (recuso de acessibilidade) em suas redes. Nesta perspectiva, Vidales (2005) nos fala sobre a necessidade de compreender a luz como uma metáfora, na qual são as palavras que permitem a pessoa com cegueira ver a imagem.

Estoy certo de que las imágenes se construyen por la palabra, de tal suerte que en algunas culturas hay cosas que no existen porque en su lengua no existe la palabra necesaria, mientras que en otras hay cosas que cobran existencia a partir de la precisión de los vocablos (VIDALES, 2005, p.109)⁵.

5 Tradução nossa: “Estou certo de que as imagens se constroem pela palavra, de tal forma que, em algumas culturas, há coisas que não existem porque em sua língua não existe a palavra necessária, enquanto em outras há coisas que adquirem existência a partir da precisão dos vocábulos” (VIDALES, 2005, p.109).

Neste sentido, este autor exemplifica que há uma cegueira para as diferentes tonalidades de branco, já que há uma ausência de terminações para distingui-los. “Las cosas del mundo aparecen sólo en la medida en que tenemos palabras para nombrarlas” (VIDALES, 2005, p.110).

Para Marta Coutinho, a fotografia representa uma forma de estabelecer conexões com o mundo e com as pessoas, transcendendo a mera captura visual da realidade. Sua prática fotográfica é marcada por uma experiência sensível, rememorativa e afetiva, em que a imagem torna-se um meio de presença no mundo. Nesse sentido, Coutinho (2022) ilustra essa perspectiva ao descrever a relação de confiança que desenvolveu com seu equipamento fotográfico. Para ela, a câmera vai além de uma ferramenta técnica: é comparada a uma bengala, possibilitando não apenas o deslocamento, mas também a interação com o ambiente, com os outros, com o mundo.

Contudo, o que acontece quando estas fotografias expostas encontram um caminho para retornar ao campo da sua gênese, a imaginação? Pensando nesta possibilidade, e por meio da tese “Visualidades do sentir: Um estudo sobre a prática fotográfica junto às pessoas com cegueira e baixa visão”⁶, buscou-se criar instrumentos mediativos que permitissem a leitura das fotografias sensoriais por meio da acessibilidade. No decorrer do doutoramento foram experienciados alguns processos de construção de placas de foto tátil, e neste texto apresenta-se uma delas. O objetivo é discutir as ativações táteis e sonoras como meios de inclusão, reflexão sobre o âmbito sensorial no campo fotográfico, bem como à criação das fotografias imaginárias.

Importante mencionar que para a construção desta pesquisa, embasou-se no conceito de *Interdependência* (ALVES, 2015) que propõe um conhecimento produzido *com* o outro e não *para* o outro, ou *no lugar*

6 Doutoramento realizado na Faculdade de Belas Artes na Universidade do Porto, Portugal (FBAUP), que teve como objetivo principal a promoção e reflexão de mecanismos para a produção interdependente da fotografia sensorial. As placas de fotografia tátil constituem-se como parte constituinte do estudo e não representam sua totalidade.

do outro; além do método inclusivo ao PCD Visual *pesquisarCOM* (Moraes & Kastrup, 2010) que se faz *com o outro* e não *sobre o outro*. Neste sentido, pessoas inscritas na Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO, delegação do Porto) e do Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade do Porto (NAI.UP), participaram da confecção das placas de foto tátil, além de experienciar e vivenciar o sentir, ouvir o corpo por meio da atividade fotográfica.

FOTO TÁTIL: UM CAMINHO SENSORIAL INCLUSIVO

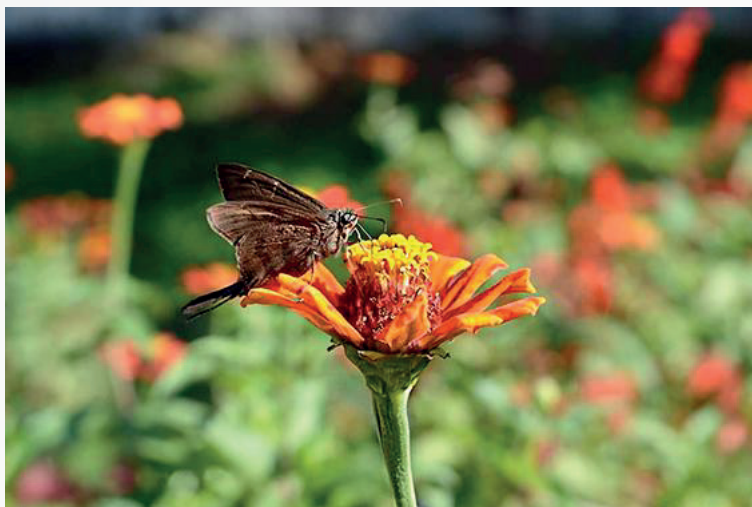
Para construir a placa de foto tátil a ser analisada neste texto, partiu-se de uma fotografia produzida por Marta Coutinho que continha uma mariposa em tons de marrom pousada sobre uma flor de cor laranja (Figura 01). Tal escolha foi motivada pela conexão com a identidade fotográfica de Marta e também pela vivacidade das cores presentes na composição, o que poderia facilitar a comunicação com pessoas de baixa visão, como é o caso da própria Marta.

Na fotografia selecionada, destaca-se uma flor de pétalas alaranjadas ao centro da imagem, o miolo é amarelo e o caule verde. Sobre as pétalas, posicionada à esquerda, encontra-se uma mariposa de tonalidade castanha, capturada de perfil. Essa perspectiva permite identificar com clareza o contorno das asas, as pernas dianteiras e as antenas do inseto. Ao fundo, percebe-se um jardim repleto de flores da mesma espécie. Contudo, essas encontram-se significativamente desfocadas, o que resulta em um plano de fundo formado por manchas difusas de tonalidades verdes e laranjadas.

Para produzir a leitura tátil desta fotografia, primeiro testou-se a impressão 3D, que foi confeccionada no laboratório *impressiv3D* na cidade do Porto, Portugal. Nesta situação, optou-se por um processo automatizado por meio do *Blender* (*software* de computação gráfica 3D de código aberto). O programa leu as informações da foto diferenciando as áreas pela luz e sombra e as transformou em linhas de alto ou baixo relevo, então criou texturas que foram impressas com alturas e formatos

diferentes, sem grande índice figurativo (Figura 02). A profusão de linhas não permitiu a separação entre as figuras e o fundo, tampouco diferenciou as partes constituintes da mariposa e a flor (Figuras 03).

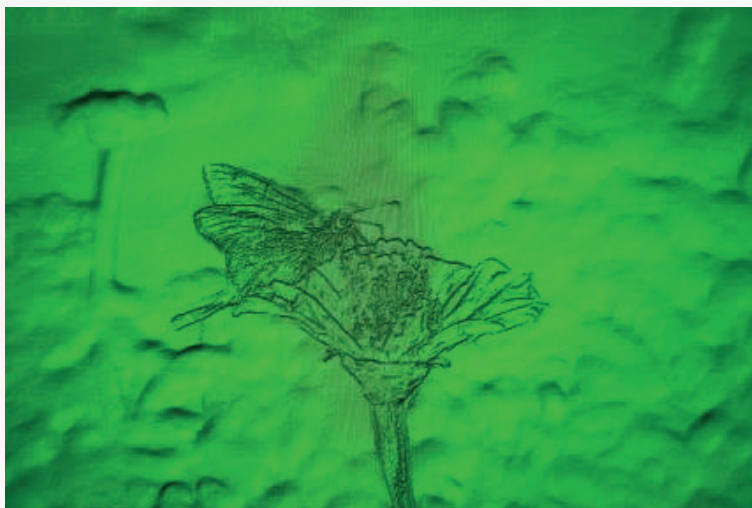
Figura 01. Fotografia produzida por Marta Coutinho no ano de 2022.



Cena de uma mariposa repousada em uma flor.

Pensando na leitura da imagem e no processo comunicativo, este primeiro teste não atendeu ao esperado, uma vez que não houve distinção entre a forma e conteúdo, notou-se que o contorno da flor e mariposa se confundia com todas as outras partes da imagem tátil. As linhas tornaram-se um conjunto indecifrável ao tato.



Figura 02: Captura de tela do Blender.**Figuras 03:** foto tátil impressa em 3D sem grande legibilidade.

Então retornou-se ao início do processo ensaístico com a seguinte questão: como representar as cores de maneira tátil? Nesta perspectiva, levou-se em consideração duas outras placas de fotografia tátil já produzidas pela autora desta pesquisa, são elas: O estudo sobre planificação e impressão em diferentes formas e camadas - em MDF - a partir de uma foto de Evgen

Bavcar⁷; E a semiótica aplicada a foto de Gerardo Nigenda⁸ por meio de símbolos impressos em 3D para leitura tátil. Estas experimentações anteriores revelaram a importância de observar a volumetria das peças, formas e contornos bem definidos, os diferentes graus de aspereza para as texturas, além dos espaçamentos das informações, altura e direções.

Assim, objetivando construir uma informação acessível, percebeu-se que trabalhar com padrões geométricos e símbolos pode ser um ótimo caminho para a comunicação e mediação. Desta forma, pensou-se nos padrões geométricos para representar as variações cromáticas. Foi realizado uma pesquisa sobre quais formas apresentam maior distinção entre si, explorando elementos como linhas retas e curvilíneas, que poderiam evocar sensações distintas ao toque. Considerou-se a inclusão de formas com pontas soltas, cuja descontinuidade enfatizava o contraste em relação à fluidez das linhas contínuas.

Foram selecionados quatro padrões: Linhas retas verticais, linhas curvilíneas horizontais, o desenho do X em repetição (como um pontilhismo) que tem em sua base linhas diagonais, como também recorreu-se à textura lisas (Figuras 04 e 05). Tais padronagens foram utilizadas na substituição de cada cor da imagem e foram impressas em resina que apresentou um toque mais confortável em relação ao seu material.

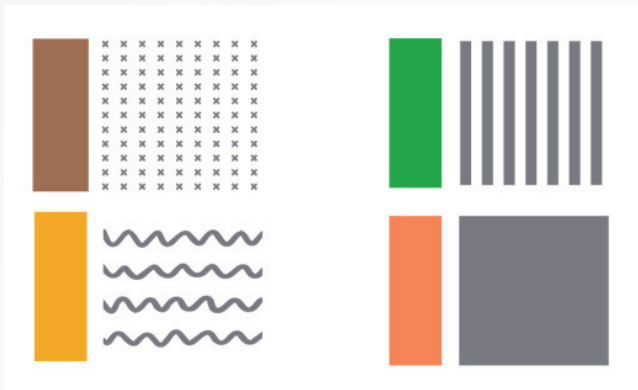
A produção desta placa de foto tátil ocorreu com a colaboração do técnico Tiago Pinho, responsável pela *Oficina de Produção Digital*, na Faculdade de Belas Artes. Dialogou-se sobre os experimentos anteriores, bem como refletiu-se o teste já realizado para a foto tátil de Marta Coutinho junto ao laboratório *impressiv3D*, em que sua observação atenta me fez perceber que aquela textura heterogênea poderia tratar do desfoque

7 O processo de criação das imagens de Bavcar e de uma foto tátil pode ser encontrado na publicação “Expansão do ver na fotografia: Produção e leitura de foto tátil a partir de Evgen Bavcar”, disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/pt_BR/article/view/1834

8 A publicação “Fotografia sensorial e tátil: um caminho junto à Gerardo Nigenda” reflete a produção deste fotógrafo PCDvisual, bem como analisa a criação de uma foto tátil a partir de uma de suas fotos. Disponível em: <https://sistemas.intercom.org.br/pdf/submissao/nacional/23/062920252300386861efc69840f.pdf>

da imagem, já que não se percebia tatilmente seus elementos figurativos, mas continha informação.

Figura 04: A cor e seu padrão geométrico correspondente.



Figuras 05: Vetorização do desenho da mariposa e flor com a aplicação dos padrões.



Tal compreensão aproxima-se do pensamento do fotógrafo português Jorge Molder, ao esclarecer que há as coisas que “se veem melhor desfocadas”. Nele, Molder fala que há momentos em que a suspensão precisa ser prolongada, e para exemplificar, ele recorre à uma fotografia em que se percebe a ação de estender uma toalha branca sobre uma mesa de restaurante, tal movimento foi capturado em desfoque e não estático ou congelado no tempo, assim imprime-o de maneira “mais viva e mais precisa”. Ele ressalta:

A nitidez, por vezes, está ligada a um carácter visual no sentido de ser uma imagem com maior definição. Mas, por vezes

não, por vezes para se ver uma coisa melhor é preciso retirar alguma nitidez. As vezes a nitidez excessiva contribuiu para a ocultação de algo e não para sua revelação (MOLDER, 2014, n.p.).

Perante esta reflexão, percebeu-se que a profusão tátil comunicava o desfoque e que sua permanência na placa fotográfica era importante, como um ruído inaudível que também informa sobre o som. Assim, o desfoque passou a ser compreendido como um elemento constituinte da imagem e a forma para confecção foi repetida, pois utilizou-se o mesmo processo de impressão 3D para criar o plano de fundo da foto tátil de Marta Coutinho, mas agora adicionou-se a impressão em resina para criar os volumes e formas da flor e mariposa.

A volumetria também foi trabalhada, como na foto tátil a partir da imagem de Bavcar. Então, produziu-se o arquivo digital com o gráfico das formas, seus contornos e padrões geométricos, depois passou-se para o arquivo em 3D para que pudéssemos imprimir as peças em resina. Determinou-se as alturas que cada parte constituinte da flor e da mariposa, observando a diferenciação das alturas, mas que pudessem conceber um todo. Com esta escolha, as partes foram impressas isoladamente, para posterior montagem, como um quebra-cabeça.

Para o encaixe das partes na base, foi essencial garantir que cada pedaço representativo da flor e da mariposa também se ajustassem entre si de forma precisa, já que nem sempre o que é visualizado nos programas de computação gráfica corresponde exatamente ao resultado produzido na impressão. Por essa razão, tornou-se necessário realizar acertos manuais nas peças. Logo, de forma artesanal, dedicou-se um tempo a lixar o material, refinando as formas e dimensões para assegurar que cada componente pudesse se agrupar e encaixar harmoniosamente, resultando em uma composição integrada e coesa (Figuras 06). Esse processo exigiu atenção aos detalhes e sensibilidade para alinhar a materialidade ao propósito tátil do experimento.

Durante o processo, observou-se que a manipulação do material permitiu a impressão do gesto, como uma escrita tátil. Essa intervenção

não apenas comunicava a temática central da fotografia sensorial, mas também transmitia a dedicação investida em sua realização. Embora trabalhosa, a experiência revelou-se profundamente prazerosa, evidenciando uma conexão entre a impressão mecânica e a manualidade humana.

Figuras 06: Processo manual para lixar e ajustar as peças de resina na placa.



Tal raciocínio evocou o pensamento de Flusser (2008) ao relatar o ato de utilizar uma máquina de escrever, em que observa a visualização do gesto de pressionar as teclas e o movimento das mesmas ao imprimir marcas no papel. De maneira análoga, notei minhas próprias mãos segurando e lixando cuidadosamente as peças, num movimento paciente que buscava manter a integridade de suas estruturas e adaptá-las aos espaços designados. Esse diálogo entre máquina e gesto humano ressalta a coexistência entre a técnica e o toque artesanal na materialização do projeto.

Em *O universo das imagens técnicas*, Flusser (2008) comenta o jogo de abstração e concretude presente tanto na visão, quanto na percepção tátil. Ele afirma: “A mão segura volumes para poder manipulá-los, o olho contempla superfícies para poder imaginar volumes, o dedo concebe para poder imaginar, e a ponta do dedo calcula para poder conceber” (2008, p. 18). Indo além, o autor realiza uma distinção entre o gesto produtor das imagens tradicionais e o gesto que produz *tecnico-imagens*. Sendo estes

opostos, o primeiro vai do concreto rumo ao abstrato, já o segundo - de forma inversa - vai do abstrato ao concreto. Neste sentido, ele ressalta:

O gesto de escrever com máquina é gesto transparente. Posso observar como a tecla levanta mecanicamente determinada alavanca que vai imprimir a letra escolhida sobre a folha. Posso observar como o rolo da máquina avança para dar lugar à letra seguinte. No caso da produção de imagens, o gesto não é transparente. Ao apertar determinada tecla estou iniciando processo complexo no interior da caixa preta do aparelho. É que aparelhos não são máquinas explicáveis mecanicamente. No entanto, o milagre do cálculo e da computação, inscrito em teclas, é fundamentalmente o mesmo (FLUSSER, 2008, p. 32).

Já o pesquisador Tim Ingold (2022) “A mão que fala é também a que sente e desenha” (2022, p.164) para este autor, “o desenho e a escrita são meios de falar por meio da mão” (*idem*, p.170). Ele nos faz pensar sobre a própria linha e o gesto que ela pode representar. “Cada linha traçada à mão, então, é o traço de um gesto” (2022, p.165), assim temos *linhas gestuais*, que expressam o movimento que as geraram, guiando a direção, são aquelas que saem das coisas, inclusive dos corpos.

A inserção enfática e prolongada do gesto na produção das placas de fotografia tátil, junto ao pensamento de Ingold e Flusser, destinou a atenção ao que era realizado com as mãos, aos movimentos e escritas, reparando nos detalhes, sentido-os pelos dedos e enxergando-os. Seguramente é uma vivência bastante diferente das pessoas com cegueira ou restrições severas na baixa visão, mas não há a pretensão de ocupar este espaço, as relações se constroem na interdependência, respeitando o *ser* e *estar* no mundo de cada um, conforme sua condição.

Para complementar a placa de fotografia tátil foram criadas legendas também em resina e com o mesmo padrão geométrico utilizado na mariposa e flor (formato quadrado de 3x3cm), elas estão acompanhadas de uma legenda em braille indicando as cores correspondentes. Importante considerar que tal mecanismo favorece aqueles que não possuem um repertório tátil, como também, por meio da assimilação, decodificam as zonas das variações cromáticas na foto tátil.

Figura 07: Peças impressas em resina que apresentam diferentes texturas por meio do uso de padrões geométricos, como também diferentes alturas.



Figura 08: Legenda por textura e cor.



As bases das peças em resina foram pintadas das cores correspondentes para que auxiliassem as pessoas com baixa visão (Figura 08). Além disso, foi adicionado legenda textual e em braille para os créditos da imagem, bem como um QR code que proporciona acesso à audiodescrição da fotografia (Figura 09). Os textos apresentam fonte ampliada e bastante contraste, já que foram impressos na cor preto na própria base de acrílico branco, material pensado para o conforto ao toque e pela durabilidade.

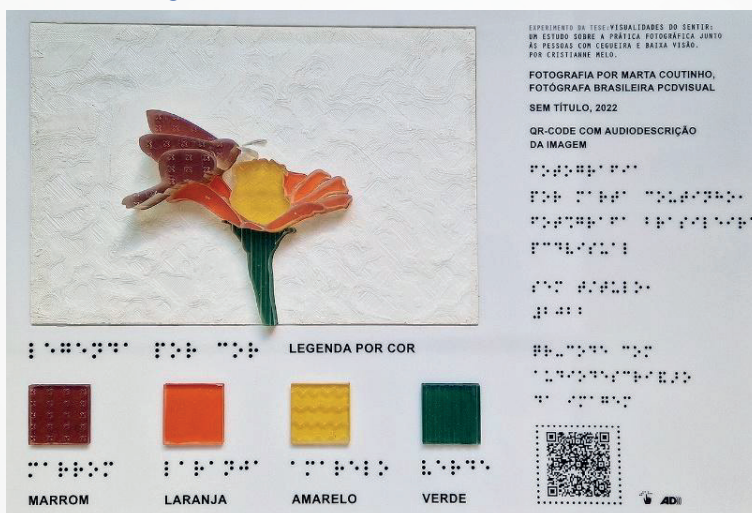
Todos esses recursos são importantes para ampliar a acessibilidade da obra, permitindo que diferentes públicos interajam com a imagem por meio de múltiplos canais sensoriais e tecnológicos. A percepção sonora, por exemplo, foi estimulada pela audiodescrição da imagem que pode

ser ouvida ao mesmo tempo em que se tateia a foto tátil, unindo assim os sentidos em prol da imaginação.

Figura 09: Qr-code para acessar a audiodescrição da fotografia produzida por Marta Coutinho.



Figura 10: Placa de foto tátil resultante.



ALGUNS RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES

A leitura desta placa de fotografia tátil, assim como as demais citadas neste texto, não apresentam um percurso de leitura definido. É o(a) leitor(a) quem decide como recepcionar a fotografia por meio dos recursos que a foto tátil apresenta. O contato com este material mediativo estimula leituras de mundo, bem como promove interação, conhecimento e comunicação. Interessante perceber que cada experimento de produção



de fotografia tátil foi único, com material e tempo de confecção singular, além de etapas construtivas distintas, o que nada tem a ver com uma possível instantaneidade da captura fotográfica digital, por exemplo.

As placas de foto tátil contêm o mesmo objetivo geral de apresentar a produção de alguns fotógrafos(as) PCDVisual, mas também foram realizadas para discutir a subversão do capitalismo das imagens ao retratar fotografias que não seguem normatizações compositivas. Além disso, exploram métodos e materiais distintos, num grande processo ensaístico de conhecimento.

Apesar da ênfase sobre a percepção tátil, os instrumentos mediativos criados estabelecem um diálogo direto com o corpo, que atua como receptor principal dessa experiência. As fotografias táteis promovem uma integração sensorial ao estimular outros sentidos, como a audição, por meio da audiodescrição, que incentiva a imaginação e construções de imagens. Relevante esclarecer que não se pretende compensar um sentido por meio de outro, busca-se uma articulação entre eles para expandir a inclusão e o acesso à fotografia sensorial. Acredita-se que tais fotografias táteis podem contribuir para a desarticulação das barreiras proibitivas para as pessoas com deficiência visual, especialmente quando a ação envolve a criação e leitura de imagens.

Comumente, pessoas com cegueira e baixa visão são afastadas das manifestações visuais em virtude da deficiência, grande parte da sociedade julga o que eles podem ou não fazer, ler e experienciar. Não há interesse nos caminhos alternativos, menos ainda em um processo de escuta e participação. Por exemplo, dos 42 museus presentes na cidade do Porto (elencados pela Associação de turismo do Porto e Norte, 2019), 16 foram visitados pela autora desta pesquisa entre os anos de 2022 e 2024 e apenas 2 apresentaram algum instrumento mediativo destinado às pessoas com deficiência visual.

Incentivar a atividade fotográfica sensorial também é encorajar experiências perceptivas, o fazer coletivo, a autonomia e independência, é tomar posse do mundo em que habita. O fotógrafo brasileiro PCDVi-

sual, Teco Barbero (2011) esclarece: “Trabalhar a fotografia é também melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência visual, já que melhora o senso de direção, de controle e foco no que está fazendo, além de estimular a percepção”. Ao ser questionado se vale a pena fotografar sem enxergar o resultado, João Maia (2022), também fotógrafo brasileiro PCDvisual, comentou: “Vale. Vale porque eu quero, porque eu posso”. A existência desses(as) fotógrafos(as) e suas produções imagéticas configuraram-se como uma recusa do que é esperado deles(as), por esta e outras razões é tão importante divulgá-las e dar acesso.

Vidales (2005) esclarece que o coletivo social formado pelas pessoas normovisuais crê que uma pessoa com cegueira não vai ao cinema ou ao teatro, que seu mundo de escuridão não permite o contato com imagens que possam lhe orientar, excitar, surpreender e emocionar. E a partir dessa “premissa vidente” se estabelece a disparidade entre imagem e óptica. Desta forma, as pessoas com deficiência visual são obrigadas a

aceitar o mundo de carências que os normovisuais oferecem, e o caminho é assumir sua incapacidade e crer que pertence ao mundo marginal da escuridão. “Los otros han cancelado el derecho y la posibilidad de construir las imágenes a través de canales sensoriales que no sean el óptico y éstos agreden su lógica y sentido común” (Vidales, 2005, p.108)⁹. Desta forma, o autor ressalta que se o cego carece de imagens tanto para acessá-la quanto para construí-las é devido a este estigma da cegueira que exerceu uma amputação.

Vidales perdeu a visão aos 18 anos de idade, e declara que nunca sentiu a ausência das imagens. “No era la luz lo que yo buscaba en la oscuridad, sino los referentes que me permitieran ver las imágenes de otro modo” (2005, p.110)¹⁰. Ele nos faz entender que a cegueira não é a

9 Tradução nossa: “Os outros cancelaram o direito e a possibilidade de construir imagens por meio de canais sensoriais que não sejam o óptico, e esses canais agredem sua lógica e seu senso comum”.

10 Tradução nossa: “Não era a luz o que eu buscava na escuridão, mas os referenciais que me permitissem ver as imagens de outro modo.”

inexistência da imagem, mas uma forma distinta de ver. Já sobre o contato com fotografias, ele expõe:

Estoy convencido de que una práctica como la de ver fotografías se puede convertir para el ciego en una fascinante aventura imaginaria. Hablar con otros sobre cierta fotografía no sólo me permite tomar conocimiento del gráfico, sino también establecer un intercambio de apreciaciones diferentes (VIDALES, pp. 114-115)¹¹.

Estamos refletindo uma sociedade que se edificou por meio da visão, articulada comunicacionalmente pelo uso das imagens em sua profusão. Imagens estas que de tanta exploração e disseminação tornam-se vazias. Bavcar (2015) fala de um mundo que perdeu a visão diante da profusão de *imagens-clichê*, isto é, de imagens prontas para serem consumidas. Bavcar não estava a referir-se às pessoas com deficiência visual, mas às normovisuais. Assim, é importante reparar que a discussão traçada aqui não é apenas sobre inclusão de pessoas com cegueira e baixa visão, é um convite ao sentir.

Barthes (2012) e Didi-Huberman (2010), ressalta que é preciso erguer os olhos e retirá-los da imagem materializada em algum suporte, já que é desta forma que vemos melhor e podemos encontrar as inquietações internas que a imagem pode proporcionar, os deparamo-nos com o *punctum*, por exemplo. “Devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.31. grifo do autor). As fotografias táteis, por exemplo, podem ser lidas por pessoas com deficiência visual ou não, basta abrir-se para o sentir do tato/contato, fechar os olhos e deixar o ver interno inquietar-se.

Flusser (2013; 2008) vai mais além ao refletir sobre as imagens técnicas e os aparelhos que geram seus funcionários. No qual, as imagens

11 Tradução nossa: “Estou convencido de que uma prática como a de ver fotografias pode se converter, para a pessoa cega, em uma fascinante aventura imaginária. Conversar com outros sobre determinada fotografia não apenas me permite tomar conhecimento da imagem, mas também estabelecer uma troca de diferentes apreciações.”

técnicas nos retiram a necessidade de pensar conceitualmente e ao serem falsas, fundem a sociedade em massa amorfa (FLUSSER, 2013, p.12). Ainda conforme este autor, o contato com as teclas por meio de aparelhos programados vai retirando o poder libertador, já que não são teclas do tipo máquina de escrever, piano ou câmera fílmica.

Mas a maioria das teclas em nosso torno é do tipo aparelho de televisão, máquina de lavar roupa ou abajur em cima da minha escrivaninha. É difícil entusiasmar-se por tal tipo de tecla, a não ser em publicidades que vendem máquinas de lavar roupa. Tais teclas, longe de entusiasmar, levam à sensação de estarmos agindo de maneira programada, a qual é precisamente a fonte da crítica da cultura contra a qual argumentei mais acima. Estamos em situação caracterizada por dois tipos de teclas. O primeiro emite, o segundo recebe (FLUSSER, 2008, p. 36).

A partir deste raciocínio, podemos perceber que até mesmo a percepção tátil e nosso contato com o mundo pode sofrer com os vazios, estando à serviço de aparelhos programadores e dominantes, aqueles que nos conduzem ao fazer maquínico, distante da reflexão. Mas, o que fazer em contra-fluxo? Como vivenciar outra realidade em prol da autonomia crítica e das individualidades?

Refletimos sobre a programação gerada pelo dispositivo da câmera fotográfica e como um gesto aparentemente simples de apertar o botão disparador pode ser significativo, político e identitário. Pensemos ainda nos gestos que envolvem a atividade fotográfica apresentada por Marta Coutinho. Disparar a câmera não é simplesmente buscar registrar qualquer coisa que se enquadre no visor, é a criação de uma mensagem sensorial experienciada por meio do sentir, além disso, digitar palavras e construir seus textos em conjunto é se recolocar como fonte emissora, proponente da ação, gestora dos seus pensamentos e de como quer divulgá-los no mundo. Por fim, ao escolher publicar suas imagens em redes sociais, Marta assume um gesto em prol da sua liberdade política para reivindicar o acesso à produção de imagens, às coisas, ao mundo.

Como fazem e fizeram os(as) demais fotógrafos(as) apresentados(as) neste texto. São criadores interessados em se expressar visualmente, com o desejo de compartilhar fotografias e assuntos que têm interesse. Os(as) artistas mencionados(as) investem tempo e conhecimento para produzir imagens, e estas são destinadas a quem enxerga e a quem não, já que o ver encontra-se alocado na visualidade, na imaginação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Camila. Acessibilidade cultural: a criação de outros modos de ver e não ver no espaço do museu. **Revista Forum**. Rio de Janeiro, n.32. P. 38-50, 2015.

BARBERO, Teco. **Fotografia dos Sentidos**: Rede SACI faz matéria especial sobre Teco Barbero, 2011. Disponível em: < <https://tecobarbero.blogspot.com/search?q=quem+sou+eu> > Acesso em: 13 mar. 2025.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BAVCAR, Evgen. A luz e o cego. In: BAVCAR, Evgen. **O ponto zero da fotografia**. Vsa Art Do Brasil, 2000.

BAVCAR, Evgen. O museu de outra percepção. In: LEYTON, Daiana. et al. **Programa igual diferente**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

BRIZUELA, Natalia. **Depois da Fotografia**: Uma literatura fora de si. São Paulo: Rocco, 2014. COUTINHO, Marta. **Entrevista** [Proponente: Cristianne Melo]. Jan. 2022, on-line. 1 arquivo.mp3 (68 min.).

CRARY, Janathan. **Técnicas do observador**: Visão e modernidade no século XX. trad. Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DAW, Matt. **Sensory Photography** - What? Why? How? 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=3Zz3JOD6iiM&t=22s> > Acesso em: 13 mar. 2025.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2013.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**: Elogio da superficialidade. trad. Gustavo Bernardo. São Paulo: Annablume, 2008.

GUIBERT, Hervé. **A imagem fantasma**. trad. Amândio Reis. 1.ed. Lisboa: BCF, 2023.

INGOLD, Tim. **Fazer**: Antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. trad. Luiz Paulo Rouanet. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MAIA, João. **Fotografando as paralimpíadas**. Podcast Geração Curto Circuito, 2022. 51min. MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLDER, Jorge. **Entre imagens**. RTP2, 2014. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=N_yqgL2X7ww > Acesso em: 28 jul. 2025.

MORAIS, Márica; Kastrup, Virgínia. (Orgs). **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

SCIANNA, Ferdinando. **Lo specchio vuoto**: Fotografia, identità e memoria. Roma, Itália: Laterza, 2014.

TESSLER, Elida. Evgen Bavcar em diagonal. In: Bavcar, E.; Tessler, E. Bandeira, J. (Orgs) **Memória do Brasil**. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

VIDALES, Alfredo Flores. La cegueira, fuente de imágenes. In: **Dialogo en la oscuridad**, Fondo De Cultura Economica USA, 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.029

TESSITURAS RECÔNCAVAS E INCLUSÕES RECONVEXAS: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA

Irenilson de Jesus Barbosa¹

RESUMO

Este trabalho apresenta os principais resultados do Projeto de Extensão e Pesquisa “Tessituras Recôncavas e Inclusões Reconvexas”, realizado nos municípios baianos de Amargosa, Feira de Santana e Vera Cruz. A proposta teve como foco a promoção da formação docente e da inclusão social e educacional de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, com e sem deficiência, com interfaces entre identidade, diferença, diversidade e inclusão. O objetivo central do estudo foi compreender como esses participantes constroem sentidos sobre identidade, diferença, diversidade e inclusão/exclusão escolar e social a partir de suas experiências. As ações implementadas incluíram cursos de Libras, oficinas de alfabetização e leitura, rodas de conversa sobre diversidade, clubes de leitura, oficinas profissionalizantes, atividades esportivas adaptadas e práticas de educação ambiental. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, voltada à escuta e compreensão das percepções dos sujeitos participantes das ações extensionistas. Os dados foram coletados por meio de questionários abertos aplicados via *Google Forms*, submetidos à técnica de Análise de Conteúdo conforme os pressupos-

1 Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Doutor em Educação (UFBA), Pós-Doutorado em Ciências da Educação (FPCEUP-PT). E-mail: irenilsonjb@yahoo.com.br

tos metodológicos de Laurence Bardin (2011). Os resultados apontam que os sujeitos participantes expressam sentidos significativos sobre suas condições de vida e os conceitos abordados, revelando consciência crítica sobre suas realidades. Embasado em referenciais dos Estudos Culturais e da Linguística, como Stuart Hall e em autores como Paulo Freire, Foucault e Orlandi, além da legislação educacional brasileira, o texto reflete o potencial transformador da valorização dos saberes populares e da escuta ativa na construção de uma educação inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação e identidade, Educação inclusiva, Educação Popular, Vulnerabilidade social, Inclusão social.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, especialmente quando analisada em contextos de vulnerabilidade social, demanda abordagens que valorizem a diversidade cultural, identitária e social dos sujeitos envolvidos. Essa exigência ultrapassa o âmbito acadêmico ou metodológico, configurando-se como um imperativo ético. Nesta perspectiva, propõe-se investigar como sujeitos em situação de vulnerabilidade social, com ou sem deficiência, constroem significados em torno das suas identidades, diferenças e situações de inclusão e exclusão social e escolar.

A relevância deste estudo reside na necessidade de práticas educativas que dialoguem com os saberes populares e as vivências comunitárias, especialmente nas comunidades do Recôncavo Baiano atendidas por um projeto de extensão, contribuindo para a formação docente que responda a essas realidades.

Os objetivos centrais foram compreender as percepções desses sujeitos e analisar o impacto das ações de formação e extensão no fortalecimento de práticas inclusivas, fundamentando-se em autores como Stuart Hall, Paulo Freire e Michel Foucault.

Embora a compreensão das relações de poder e saber, conforme problematizadas por Foucault (2005), esteja presente de forma implícita, ela é fundamental para analisar a dinâmica das práticas educacionais e sociais em contextos vulneráveis.

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 2005, p. 43-44)

Claro está que Foucault (2005) aponta que a educação, enquanto instrumento social, atua na apropriação e distribuição dos discursos de

poder, configurando formas específicas de controle e resistência. Essa visão orienta o presente estudo ao destacar como as práticas formativas e extensionistas podem tanto reproduzir quanto desafiar mecanismos de exclusão e dominação institucional.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo para sistematizar as respostas coletadas, via questionário online com perguntas abertas, aplicado aos participantes das ações extensionistas realizadas nas comunidades de Amargosa, Feira de Santana e Vera Cruz. As ações incluíram cursos de Libras, oficinas de alfabetização, rodas de conversa sobre diversidade, clubes de leitura, oficinas profissionalizantes, esportes adaptados e práticas de educação ambiental. O projeto foi aprovado institucionalmente pela UFRB, atendendo às normas éticas, incluindo consentimento informado e garantia de confidencialidade dos participantes.

A análise seguiu os princípios recomendados por Laurence Bardin (2011) para identificar categorias temáticas expressas pelas vozes dos sujeitos, revelando suas percepções acerca de identidade, inclusão e vulnerabilidade social. Essa análise permitiu identificar quatro categorias principais, estruturando as seções deste artigo: (1) percepções sobre identidade e diversidade; (2) concepções de inclusão e exclusão social; (3) práticas comunitárias e instrumentos de formação; e (4) vulnerabilidade social e perspectivas de transformação.

Os resultados indicam que práticas educativas que valorizam a diversidade e promovem a escuta ativa das pessoas e comunidades são essenciais para fomentar a inclusão social e educacional em contextos vulneráveis.

METODOLOGIA

O presente estudo mantém uma relação estreita entre metodologia e referenciais teóricos, de modo que a metodologia se imiscui no referencial teórico e vice-versa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com

enfoque exploratório e aproximação ao paradigma etnográfico (Lüdke & André, 1986), adotando a Análise de Conteúdo como principal método para sistematização dos dados (Bardin, 2011). A escolha metodológica visa apreender as múltiplas dimensões da expressão dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, considerando seu contexto sociocultural e valorizando suas vozes na construção do conhecimento, desde os delineamentos iniciais da investigação.

Inspirada nos Estudos Culturais (Hall, 2001; Schwarz, 2001), que compreendem a identidade como um processo híbrido e dinâmico, fruto de representações culturais múltiplas, a pesquisa buscou compreender as construções discursivas de identidade, diferença e inclusão desenvolvidas pelos participantes do Projeto de Pesquisa e Extensão Tessituras Recôncavas e Inclusões Reconvexas. Destaca-se que, para Hall (2001), a identidade não é estática, mas uma “produção” que ocorre dentro do discurso e tem caráter histórico e cultural, o que fundamenta a análise dos relatos como expressões do processo identitário em contextos sociais específicos.

A coleta de dados ocorreu em ambientes presenciais e virtuais, com adaptações que se fizeram necessárias durante a pandemia de COVID-19, incluindo entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observação participante e questionários abertos aplicados aos participantes das ações extensionistas entre 2021 e 2023. A utilização de múltiplos instrumentos viabilizou a triangulação dos dados, assegurando maior confiabilidade e riqueza interpretativa ao estudo (Bardin, 2011; Lüdke & André, 1986) em seu espectro mais amplo. Contudo, neste artigo, a análise detalhada considerou, especificamente, as respostas ao questionário aberto enviado a 120 pessoas, do qual obteve-se 25 respostas no período de 30 dias em que o formulário permaneceu acessível via *Google Forms* (de julho a agosto de 2023). Esse questionário foi aplicado ao término das ações de extensão das quais os participantes tomaram parte, conforme apresentado na seção de resultados e discussão.

De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo desenvolveu-se em três etapas principais: a) pré-análise, para levantamento e classificação

inicial dos dados; b) exploração do material, com codificação e estabelecimento das categorias; e c) tratamento dos resultados, que possibilitou a inferência e interpretação dos significados subjacentes. Esta abordagem identificou as categorias analíticas centrais do estudo: percepção de vulnerabilidade, construção de identidade, reconhecimento da diferença e avaliação crítica das práticas educacionais comunitárias.

Na perspectiva da Linguística Aplicada ao Discurso (Orlandi, 1993; Pêcheux, 1983), buscou-se analisar não apenas o conteúdo explícito dos relatos, mas também os efeitos de sentido e as dimensões discursivas implícitas, considerando os contextos sociais, políticos e históricos que permeiam a experiência dos sujeitos.

A Pedagogia Crítica, em especial o que se revela na obra de Paulo Freire (2011), orientou a interpretação do papel emancipatório das práticas educativas, entendidas como processos que promovem a conscientização e a transformação social. Essa integração teórica ampliou a capacidade explicativa da pesquisa, evidenciando a importância da valorização dos saberes populares, da escuta ativa e da construção coletiva de sentido para a promoção da inclusão social em contextos vulneráveis (Schwarz, 2001; Hall, 2001; Freire, 2011).

Outro elemento fundamental é o conceito de vulnerabilidade social e suas implicações, que balizaram tanto as ações extensionistas como a metodologia. Para sua compreensão foram considerados documentos oficiais e estudos de Moraes, Raffaelli e Koller (2012), Figueiredo e Noronha (2008), Kaztman (2001) e Castel (2003), entre outros.

Dessa forma, acredita-se que a metodologia adotada articulou rigor epistemológico e sensibilidade ética, possibilitando uma análise sintética e aprofundada das experiências e percepções dos sujeitos em seus territórios de identidade, reconhecendo-os como produtores legítimos de conhecimento e agentes transformadores de suas realidades sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados e a discussão dos dados coletados no estudo. Inicialmente, aborda a caracterização dos participantes da pesquisa e, em seguida, as categorias identificadas na análise de conteúdo das contribuições fornecidas pelos sujeitos.

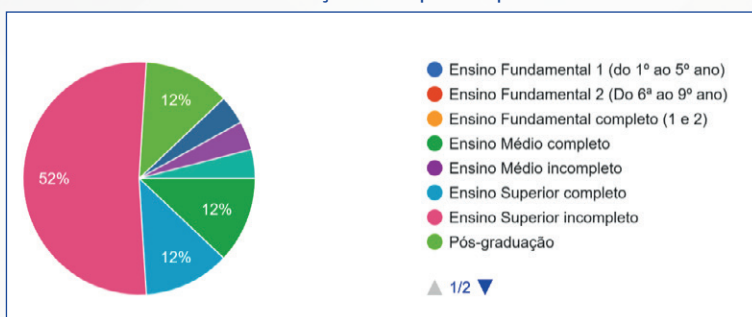
I CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DA AMOSTRA ANALISADA

Conforme exposto na metodologia, embora a pesquisa tenha utilizado diferentes instrumentos de coleta de dados, a análise aqui apresentada refere-se às respostas ao formulário do questionário aberto enviado a 120 (cento e vinte) pessoas que se inscreveram livremente e participaram das ações do Projeto de Pesquisa e Extensão Tessituras Recôncavas e Inclusões Reconvexas. Seus contatos foram extraídos das inscrições nas ações no referido projeto através do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRB. Desse total, foram obtidas apenas 25 (vinte e cinco) respostas no período de trinta dias em que o formulário ficou acessível pelo link disponibilizado através do *Google Forms*, em 2023, ao final das ações de extensão das quais estes sujeitos participaram. Todos os respondentes autorizaram o uso das informações coletadas em pesquisa, conforme termo constante no próprio questionário, respeitando as normas de proteção de dados e da ética na pesquisa acadêmica preconizadas pela UFRB.

Os participantes respondentes eram predominantemente residentes nos municípios de Amargosa (64%), Governador Mangabeira (12%), Santo Antônio de Jesus (12%), Seabra (8%), Feira de Santana (4%) e Muritiba (4%). A maior prevalência de moradores da cidade de Amargosa deve-se à localização do campus do Centro de Formação de Professores da UFRB nesse município. Não foram recebidas respostas de participantes residentes no município de Vera Cruz.

A identificação dos sujeitos respondentes, cujos fragmentos de declarações são utilizados neste artigo, foi preservada por meio da substituição de seus nomes pessoais pelo uso de nomes de rios da região do Recôncavo Baiano, apresentados sumariamente nesta seção e na análise dos resultados, por meio do Gráfico 1 e dos quadros que sintetizam as informações coletadas.

Gráfico 1 – Escolarização dos participantes do estudo



Fonte: Dados da pesquisa (2023), elaborado pelo autor.

O gráfico evidencia que, embora o projeto tenha sido desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), as ações atingiram indivíduos com diferentes níveis de escolaridade, conferindo capilaridade e transversalidade ao estudo, abrangendo desde o Ensino Fundamental até a Pós-graduação.

Para contextualização regional e nacional, apresenta-se o Quadro 1, que compara indicadores e percentuais da amostra do projeto com dados do IBGE (2023) para o estado da Bahia (incluindo Recôncavo, Feira de Santana e áreas próximas) e para o Brasil como um todo. Tal comparação destaca diferenças e convergências relevantes para o entendimento do contexto da pesquisa.

Quadro 1 - Comparativo da amostra da pesquisa e dados do IBGE 2023 (Bahia e Brasil)

Indicador	Amostra (%)	Bahia (%)	Brasil (%)	Observações
Sexo feminino	65	51,4	51,5	Maior proporção feminina na amostra

Indicador	Amostra (%)	Bahia (%)	Brasil (%)	Observações
Faixa etária predominante (18- 25 anos)	50	13,8	14,1	Pesquisa concentra mais jovens adultos
Escolaridade - Ensino médio ou mais	~60	47	49	Amostra tem nível educacional ligeiramente superior
Classe social - C, D e E	90	82	70	Maior concentração em classes populares na amostra
Autopercepção de vulnerabilidade	75	Dados não específicos	Dados não específicos	Amostra com forte percepção de vulnerabilidade

Fontes IBGE: Projeções demográficas e Síntese de Indicadores Sociais 2023 (IBGE); PNAD Contínua 2023 para a Bahia e o Brasil.²

Esse quadro demonstra que a amostra abrange uma população mais jovem, com maior proporção feminina e maior concentração em classes sociais populares, reforçando o foco social e territorial do estudo. A autopercepção da vulnerabilidade social não pode ser comparada objetivamente devido à ausência de dados específicos nas fontes consultadas disponibilizadas pelo IBGE.

O Quadro 2 apresenta o perfil sociodemográfico e a abrangência da pesquisa com observações alinhadas aos aspectos heurísticos e discussões centrais do estudo.

² Este trabalho utilizou ferramentas de inteligência artificial para elaboração de gráficos, revisão e organização de dados, respeitando integralmente a autoria e a responsabilidade intelectual do autor.

Quadro 2 - Perfil sociodemográfico dos participantes e abrangência da pesquisa

Categoria	Percentual	Observações
Total de pessoas convidadas	100% (120 pessoas)	Universo total de divulgação do questionário
Total de respondentes	20,8% (25 pessoas)	Aderência relativamente baixa, típica para questionários online
Sexo/Gênero	Feminino: 65% Masculino: 35%	Maioria feminina, abrangendo possíveis variações de gênero
Faixa Etária	15-17 anos: 20% 18-25 anos: 50% 26-35 anos: 20% 36+ anos: 10%	Predominância de jovens adultos e adolescentes
Profissão dos pais/responsáveis	Trabalhadores informais/comércio: 40% Agricultores: 25% Trabalhadores domésticos: 15% Outros: 20%	Predominância de profissões em setores econômicos vulneráveis
Se consideram em condição de vulnerabilidade	Sim: 75% Não: 25%	Prevalência alta da percepção de vulnerabilidade social

Fonte: Dados da pesquisa (2023), elaborado pelo autor

No âmbito acadêmico, os aspectos heurísticos referem-se às estratégias, procedimentos e processos cognitivos que orientam a investigação, permitindo a descoberta e construção do conhecimento. O método heurístico está relacionado à formulação de questões, busca e organização de informações, identificação de padrões e geração de hipóteses durante o processo investigativo. Trata-se de operações mentais que viabilizam a exploração do problema de pesquisa, ampliando e aprofundando a compreensão do fenômeno estudado (Pereira, 2025).

De acordo com Pereira (2025), o método heurístico é construído com base em experiências e conhecimentos prévios, organizados para formar novas conexões e categorias teóricas que auxiliam na interpretação dos dados empíricos. Atua como instrumento do pensamento, servindo como guia flexível e dinâmico que acompanha o desenvolvimento investigativo, facilitando a formulação e reformulação de questões essenciais. Por meio desse método, o pesquisador aprofunda a compreensão da situação pro-

blemática, articulando conceitos e dados com criatividade, análise crítica e lógica científica (Pereira, 2025).

2 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir da aplicação da teoria de categorização proposta por Bardin (2011), que consiste em organizar o conteúdo textual em unidades temáticas ou categorias relevantes que possibilitam a sistematização e interpretação dos significados presentes no material pesquisado. Assim, as categorias de análise utilizadas neste estudo foram construídas com base nos eixos centrais do projeto e na problematização do referencial teórico adotado, permitindo captar as diferentes nuances das experiências relacionadas à identidade, diferença, inclusão e vulnerabilidade social.

Essa abordagem heurística favorece a compreensão aprofundada dos processos sociais e culturais envolvidos, ao mesmo tempo em que oferece uma estrutura clara e rigorosa para a apresentação dos resultados. Desse modo foram elencadas quatro categorias que emergiram da análise e se encontram expostas na sequência, quais sejam: 2.1. Percepções sobre identidade e diversidade; 2.2. Concepções de inclusão e exclusão social; 2.3. Vulnerabilidade social e perspectivas de transformação e 2.4. Práticas comunitárias e instrumentos de formação.

2.1 PERCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE E DIVERSIDADE

No contexto deste estudo, enfatizamos a compreensão de Stuart Hall (2001) sobre as identidades culturais como processos continuamente produzidos e ressignificados, desafiando concepções fixas e monolíticas, nas quais a identidade não é uma essência estática, mas uma “produção” situada em práticas discursivas e contextos históricos mutáveis (Hall, 2001, p. 20). As identidades são múltiplas e híbridas, construídas a partir de diversas influências culturais que se entrelaçam num processo dinâmico

de construção e negociação. Esta perspectiva é fundamental para entender como sujeitos, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, experienciam e constroem suas identidades de modo fluido e adaptativo, refletindo os complexos arranjos socioculturais que os envolvem.

Assim, a identidade orienta-se entre a ancoragem nas tradições e a abertura às transformações, possibilitando que os indivíduos naveguem entre continuidade e ruptura, tecendo sentidos de pertencimento que dialogam com memórias, experiências e contextos sociais específicos (Hall, 2001, p. 25).

Essa visão teórica é particularmente útil para analisar as narrativas das participantes da pesquisa, pois ilumina a complexidade das identidades culturais “em movimento”, que desafiam categorias rígidas e promovem uma compreensão mais ampla e sensível das dinâmicas sociais presentes. Tal entendimento é evidente em parte significativa das respostas coletadas:

“Identidade para mim é a identificação da pessoa, seu nome, o lugar que mora, o que faz da vida, seus registros documentais no cartório” (Rio Cachoeira, 2023). A compreensão exemplificada nesse depoimento se amplia no entendimento manifesto na sequência pelas declarações de Rio da Dona e de Rio Subaé:

Para mim, a identidade tem duas instâncias: uma externa, que a sociedade usa para identificar pertencimento a determinado grupo por meio de hábitos, vocabulário, vestuário e símbolos; e outra interna, ligada à forma subjetiva como o sujeito se percebe e se comporta diante dos contextos (Rio da Dona, 2023). Identidade é uma junção de questões sociais. No Brasil, por exemplo, é muito difícil para jovens negros construir sua identidade em uma sociedade desigual e racista. Luto por um futuro mais igualitário e menos preconceituoso (Rio Subaé, 2023).

A ideia de uma identidade em constante evolução é especialmente relevante e exemplificada pela reflexão apresentada na resposta de Rio Utinga (2023): “Minha identidade evoluiu: antes era como eu me via e falava de mim; depois como eu era percebida socialmente; agora é um

reconhecimento político e cidadão que constrói minha presença no mundo.” (Rio Utinga, 2023).

Essas declarações surpreendem pela extrema profundidade das reflexões que ensejam e evidenciam que os sujeitos percebem a identidade enquanto um processo multifacetado, construído por interações entre o indivíduo e o meio social, que envolve tanto elementos culturais e simbólicos quanto a experiência vivida e a resistência social, em contínuo movimento em conexão com a diversidade e as diferenças.

Destaca-se a importância da valorização das práticas culturais comunitárias para a afirmação da identidade, em consonância com a perspectiva de Hall, ressaltando que o reconhecimento das diferenças é fundamental para a convivência social e a promoção de uma educação inclusiva, evidenciando o surgimento de uma consciência crítica entre os participantes.

2.2 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

A inclusão social, conforme delineada neste estudo, é entendida como um processo ativo e contínuo de garantia da participação plena dos indivíduos na vida social, econômica, cultural e política, superando as barreiras que os excluem ou marginalizam (Brasil, 2007). A exclusão social, nesse sentido, representa o afastamento sistemático de grupos ou pessoas que, em razão de condições estruturais, como pobreza, discriminação e desigualdades de acesso a direitos básicos, enfrentam significativas dificuldades na efetivação da cidadania (Campos, 2003; Caliman, 2008).

Tal exclusão não se restringe ao âmbito econômico, mas também assume dimensões simbólicas e culturais, manifestando-se na negação de reconhecimento, no estigma e na marginalização social, como enfatiza o referencial teórico dos Estudos Culturais que fundamenta esta pesquisa (Hall, 2001; Silva, 2009).

Reconhecendo a exclusão social como um fenômeno dinâmico e multifacetado, que afeta a autoestima e a identidade dos sujeitos, con-

forme destaca Bezerra (2019), é fundamental que a resistência frente a práticas excludentes considere as diversas dimensões da exclusão e promova estratégias voltadas para valorização da diversidade cultural e social, ampliando o acesso aos direitos e à justiça social (Brasil, 2007; Hall, 2001).

As respostas dos sujeitos indicaram um entendimento crítico e enriquecido da inclusão social, trazendo à tona a importância da valorização dos saberes populares e da superação das barreiras para o acesso a direitos básicos. Destacam-se declarações que articulam a inclusão não apenas como o acesso, mas sobretudo a permanência e o pertencimento social, evidenciando a importância da construção de um ambiente acolhedor e equânime:

Quadro 3 – Concepções de inclusão/exclusão social dos participantes do estudo

Fragmentos de respostas/Pseudônimos
“Penso que a inclusão escolar não seja apenas o acesso dos alunos, mas sua permanência na escola. A exclusão escolar se dá quando os estudantes não têm acesso, ou quando suas especificidades não são respeitadas em sala de aula.” (Rio Jaguaripe).
“(…) são formas que se buscam a fim de integrar o indivíduo ao meio, como acesso à rampa para cadeirantes, intérprete de Libras para surdos, sinalização sonora para cegos, um conjunto de acessibilidade para indivíduos com necessidades especiais, enquanto a exclusão é o não pensar ou adequar o meio a essas pautas.” (Rio Una)
“Inclusão social seria uma espécie de política com o objetivo de incluir pessoas diferentes do padrão em sociedade e a exclusão, obviamente, o contrário.” (Rio Mutuípe)
“Para mim, exclusão e inclusão social se caracterizam por fatores econômicos, étnicos, de gênero e de crença. Inclusão significa gozar plenamente da cidadania e o direito de existir sem medo por não ter a cor da pele ‘certa’ ou condição financeira ‘certa’. A exclusão social organiza, de forma intencional, o acesso ao poder por meio de classificações que dão conotação pejorativa às diferenças, limitando o acesso a condições de vida dignas.” (Rio Utinga).

Fonte: Dados da pesquisa (2023), elaborado pelo autor.

Esses depoimentos subsidiam a reflexão sobre a inclusão social enquanto garantia de igualdade real, que ultrapassa o acesso formal para abarcar a equidade e o reconhecimento da diversidade, enquanto a exclusão social aparece como um processo sistêmico de segregação social que perpassa múltiplas dimensões da vida.

Tal perspectiva converge com a concepção de Paulo Freire (2011) e os Estudos Culturais (Hall, 2001), que enfatizam a necessidade da construção de espaços educativos e sociais que promovam a escuta ativa, o respeito às diferenças e o protagonismo dos sujeitos como condições indispensáveis para a inclusão efetiva e o combate à exclusão.

Dessa forma, a análise das respostas recebidas e o referencial teórico convergem para a ideia de que a inclusão social é um processo que exige ações estruturais e simbólicas para garantir a permanência e o pertencimento dos sujeitos, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa e democrática, capaz de valorizar a diversidade e superar as múltiplas formas de exclusão.

2.3 VULNERABILIDADE SOCIAL E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO

Em nosso estudo, estamos utilizando o termo *pessoas em condição de vulnerabilidade social* para caracterizar uma situação social à qual algumas das colaboradoras da pesquisa poderiam estar vinculadas, em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, o enunciado de uma das questões propostas esclareceu que a investigação parte do entendimento de que vulnerabilidade social é um termo que designa a condição de indivíduos ou grupos que estão em situação de fragilidade, exclusão ou desagregação social.

O referencial teórico proposto sinaliza para o fato de que tal situação é influenciada por fatores diversos como renda, educação, saúde, localização geográfica, entre outros. Essa definição baseia-se em postulados defendidos por Castel (2003) e Kaztman (2001) e aparece em documentos oficiais como a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), proposta pelo Ministério da Cidadania do Brasil (2004).

Segundo Castel (2003), a vulnerabilidade social extrapola a condição econômica, considerando processos sociais e históricos que dificultam a ascensão social. Esse conceito interdisciplinar dialoga com a definição de vulnerabilidade social na Política Nacional de Assistência Social (Brasil,

2004), que amplia o entendimento para diferentes dimensões de exclusão e de risco social.

Nessa perspectiva, destaca-se que Moraes, Raffaelli e Koller (2012) concebem a vulnerabilidade social como um conjunto de situações de adversidade que afetam negativamente a vida cotidiana, relacionadas a fatores de risco que impactam o bem-estar e saúde dos indivíduos. Ressaltam a dimensão multidimensional da vulnerabilidade, incluindo fatores psicológicos e sociais.

Avançando nessa abordagem, Figueiredo & Noronha (2008) apontam que a condição de vulnerabilidade social resulta do desequilíbrio entre a disponibilidade de recursos materiais e simbólicos dos atores e o acesso às oportunidades sociais, econômicas e culturais, influenciado pelas desigualdades estruturais (Figueiredo & Noronha, 2008).

A definição oficial que aparece na Política Nacional de Assistência Social - PNAS (Brasil, 2004) também destaca a vulnerabilidade social como uma condição que não está restrita à pobreza absoluta, mas inclui múltiplas dimensões do risco social.

Katzman (2001), por sua vez, define vulnerabilidade social como a dificuldade de acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que prejudicam desempenho e mobilidade social, gerando situações de exclusão e marginalização.

A partir desse lastro teórico e conceitual, é possível perceber nas respostas coletadas um registro significativo da ocorrência da autopercepção da realidade da vulnerabilidade social para 75% dos participantes, ressaltando sua persistência ao longo dos anos, mas também uma esperança de superação mobilizada pelas trajetórias pessoais onde também se incluem as ações formativas em diferentes âmbitos formais ou comunitários. Destaca-se, portanto, a seguir, um quadro-síntese com exemplos das respostas dos participantes ao questionário. Ele integra os diferentes conceitos e permitem uma visualização correlacionada do que as pessoas consideram como situação de vulnerabilidade e as noções de identidade e diferença, conforme a análise qualitativa das categorias identificadas:

Quadro 4 - Síntese das percepções sobre vulnerabilidade, identidade e diferença

Categoria	Análise da Definição / Percepção dos Participantes	Exemplos de Respostas (fragmentos)
Situação de vulnerabilidade	Condição de exclusão social, econômica e educacional, marcada por limitações de acesso a direitos básicos, precariedade e desigualdades que impactam a vida cotidiana e a autoestima dos sujeitos.	“Viver na vulnerabilidade não significa estar parado, pois com essas ações sinto que posso ir além dos meus limites.” (Rio Una) “Muitas vezes, a exclusão começa pela falta de acesso às mesmas oportunidades de educação que outros têm.” (Rio Ituberá)
Identidade	Construção multifacetada e dinâmica, amparada na cultura, tradições e experiências comunitárias que afirmam o pertencimento e a valorização da diversidade presente em cada sujeito e grupo.	“Minha identidade está ligada à minha comunidade, às tradições que vivemos e ao reconhecimento das nossas diferenças que nos une.” (Rio Paraguaçu) “Sabemos que nossa cultura é diversa, e respeitar cada diferença fortalece nosso convívio e aprendizado.” (Rio Jaguaripe)
Diferença	Reconhecimento e respeito às particularidades e diversidades culturais, sociais e individuais, que são fundamentais para uma convivência equitativa e para práticas inclusivas efetivas.	“A inclusão só é verdadeira quando entendemos e valorizamos o que cada pessoa traz de diferente, não apenas uma adaptação para todos serem iguais.” (Rio Utinga) “Respeitar as diferenças é fortalecer a comunidade como um todo.” (Rio Cachoeira)

Fonte: Dados da pesquisa (2023), elaborado pelo autor.

Este quadro evidencia as concepções construídas pelos participantes em suas respostas, sustentando as análises das categorias referidas e ilustrando as interpretações dos sujeitos quanto aos temas centrais do projeto. Reitera-se que, no quadro acima e nas citações posteriores deste estudo, foram utilizados nomes de rios do Recôncavo Baiano para preservar o anonimato dos sujeitos colaboradores da pesquisa, quando há referências diretas às suas declarações individuais.

Nos fragmentos de respostas percebe-se que os participantes reconheceram a ocorrência de melhorias em suas trajetórias no campo da autoestima, da escolarização e da participação social, demonstrando

como a vivência comunitária pode ser vetor de emancipação e resistência, mesmo em se tratando de ações pontuais no contexto de um projeto de extensão e que embasou a pesquisa. Isso também ilustra em pequena escala quão impactante pode ser uma ação extensionista universitária para diferentes segmentos sociais que dela participem, dando retorno aos verdadeiros mantenedores dos serviços e políticas públicas.

2.4 PRÁTICAS COMUNITÁRIAS E INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO

As práticas comunitárias enquanto instrumentos de formação, no âmbito da inclusão social, são entendidas como estratégias coletivas e pedagógicas que fomentam o desenvolvimento social, cultural e político dos sujeitos envolvidos, configurando espaços de aprendizagem e fortalecimento da cidadania (Silva, 2009; Freire, 2011). Essas práticas vão além da mera transferência de conhecimento, constituindo-se como processos dialógicos em que saberes diversos são valorizados e as diferenças culturais, sociais, e individuais são reconhecidas como elementos ricos para a formação coletiva (Hall, 2001). Assim, no âmbito deste estudo, as oficinas de Libras, as rodas de conversa sobre os corpos negros, a cultura antirracista, o uso da capoeira como recurso pedagógico e reflexões sobre práticas esportivas adaptadas configuram-se como instrumentos concretos de formação e mobilização comunitária, promovendo o protagonismo dos participantes e a construção coletiva de identidades e saberes.

No projeto Tessituras Recôncavas e Inclusões Reconvexas, tais atividades foram e são fundamentais para o empoderamento dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, oferecendo espaços de escuta ativa, troca experiencial e desenvolvimento de competências sociais e culturais (Freire, 2011).

As oficinas educacionais facilitam a apropriação de conhecimentos que possibilitam maior autonomia e acesso aos direitos educativos e sociais, enquanto as rodas de conversa funcionam como espaços para compartilhamento e legitimação das narrativas pessoais e coletivas. Já os

esportes adaptados promovem a inclusão e a valorização da diversidade corporal e funcional, reforçando o sentido de pertencimento e cooperação comunitária (Hall, 2001; Silva, 2009).

Dessa forma, as práticas comunitárias e os instrumentos de formação se entrelaçam de maneira a promover uma inclusão social efetiva, que ultrapassa os limites das políticas públicas formais e alcança as expressões concretas de vida e cultura das comunidades investigadas, alinhando-se ao referencial teórico dos Estudos Culturais e da Pedagogia Crítica que orientam este estudo.

A análise dos dados revela que tais atividades promovidas pelo projeto foram avaliadas como ferramentas fundamentais para o fortalecimento dos vínculos comunitários e para a promoção da autonomia dos sujeitos. Essas práticas evidenciam a capacidade da educação comunitária gerar efeitos positivos na percepção de pertencimento e no reconhecimento de direitos, alinhando-se à proposta pedagógica crítica de Paulo Freire. As práticas comunitárias, enquanto instrumentos de formação no âmbito da inclusão social, configuram-se como estratégias coletivas e pedagógicas que potencializam o desenvolvimento social, cultural e político dos sujeitos envolvidos, criando espaços de aprendizagem e fortalecimento da cidadania (Silva, 2009; Freire, 2011). Elas vão além da simples transferência de conhecimento, constituindo processos dialógicos de valorização da diversidade cultural, reconhecimento das diferenças e construção coletiva de saberes (Hall, 2001).

No presente estudo, tais práticas se materializam em ações extensionistas como oficinas de Libras, rodas de conversa sobre os corpos negros, cultura antirracista, uso da capoeira como recurso pedagógico e reflexões sobre práticas esportivas adaptadas. Essas iniciativas promovem o protagonismo dos participantes em situação de vulnerabilidade social, tomada como agente ativo na construção de suas trajetórias e na transformação de suas realidades. A escuta ativa e a troca experiencial são fundamentais nesse processo, potencializando a apropriação de conhecimentos e o fortalecimento das habilidades sociais e culturais (Freire, 2011).

As respostas ao questionário reforçam a importância do investimento em práticas comunitárias que atuem na superação da vulnerabilidade social e promovam a emancipação dos sujeitos. O quadro 5 apresenta alguns excertos das contribuições dos respondentes sobre suas percepções relacionadas a este tópico:

Quadro 5 – Reflexões sobre vulnerabilidade, práticas comunitárias e instrumentos de formação

Fragmentos de respostas
“A vulnerabilidade social é uma realidade no Brasil. Sabendo que mais de 20 milhões de pessoas passam fome neste país. O saneamento básico de muitos locais é precário e a falta de acesso à educação agrava ainda mais essas desigualdades.” (Rio Paraguaçu)
“Investir em uma educação de primeira é uma atitude que pode contribuir bastante, assim como programas sociais, capacitação profissional e implementação de políticas contra preconceitos, cultura e esporte.” (Rio Maragójipe)
“Como se organizar para questionar nosso espaço na sociedade e como agir para lutar por melhores condições.” (Rio de Contas)
“Considerando renda, trabalho, infraestrutura urbana e capital humano, o Brasil ainda tem longa trajetória para realmente mudar essa situação.” (Rio Saubara)

Fonte: Dados da pesquisa (2023), elaborado pelo autor.

Essas contribuições, selecionadas do conjunto de respostas, demonstram e ilustram uma consciência crítica da complexidade da vulnerabilidade social, que não se limita aos aspectos econômicos, mas envolve também questões políticas, culturais e sociais. Elas indicam que as práticas comunitárias de formação devem contemplar essa multidimensionalidade, fomentando espaços de diálogo, mediação cultural e resistência que incluam a participação política e social dos sujeitos.

A abordagem dos Estudos Culturais, combinada com a Pedagogia Crítica, orienta a compreensão das práticas extensionistas como processos capazes de desafiar e transformar os discursos dominantes, valorizando os saberes populares e promovendo a justiça social. Assim, as práticas comunitárias e os instrumentos de formação representam não só ações educativas, mas também políticas de reconhecimento e inclusão, necessárias para a superação das múltiplas formas de exclusão social e para o fortalecimento da cidadania efetiva.

Sumariando a análise e discussão das respostas dos participantes ao questionário, no tocante às quatro categorias principais sustentadas por evidências textuais extraídas dos relatos, tendo alguns dos fragmentos já referidos nos quadros, pode-se dizer que elas explicitam as dinâmicas de construção de sentidos preconizadas. No tocante às **Percepções sobre identidade e diversidade**, os sujeitos indicaram múltiplas dimensões identificatórias, que incorporam saberes e práticas culturais locais, como enfatiza a participante Rio Paraguaçu: *“Minha identidade está ligada à minha comunidade, às tradições que vivemos e ao reconhecimento das nossas diferenças que nos une.”* (Rio Paraguaçu, 2023).

Sobre as **Concepções de inclusão e exclusão social**, os respondentes apresentaram uma visão crítica da inclusão, associada à valorização da diversidade e à superação de obstáculos educacionais e sociais, exemplificada no fragmento de resposta da participante Rio Utinga: *“A inclusão só é verdadeira quando entendemos e valorizamos o que cada pessoa traz de diferente, não apenas uma adaptação para todos serem iguais.”* (Rio Utinga, 2023)

Com relação a **Práticas comunitárias e instrumentos de formação**, diversas ações desenvolvidas pelo projeto foram apontadas como promotoras de pertencimento, aprendizado e autonomia, como se nota na declaração de Mutuípe: *“Participar das oficinas me fez sentir parte de algo maior, aprendi que nossos saberes têm valor e podem transformar nossa realidade.”* (Rio Mutuípe, 2023)

Quando o foco se lança sobre o tópico da **Vulnerabilidade social e perspectivas de transformação**, ressalta-se o impacto das ações em promover autoestima, escolarização e engajamento social frente às condições de vulnerabilidade: *“Viver na vulnerabilidade não significa estar parado, pois com essas ações sinto que posso ir além dos meus limites.”* (Rio Una, 2023). Este mesmo impacto pode ser observado nas palavras de Subaé: *“Através da formação, minha autoestima melhorou e agora sinto que tenho voz para lutar pelos meus direitos.”* (Rio Subaé, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a importância das práticas educativas e comunitárias que valorizam a diversidade cultural, identitária e social dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, especialmente nas comunidades do Recôncavo Baiano. Por meio das ações extensionistas do projeto Tesisuras Recôncavas e Inclusões Reconvexas, evidenciou-se que processos formativos, como oficinas, rodas de conversa e atividades esportivas adaptadas, não apenas ampliam o acesso à educação e cultura, mas também fortalecem a construção de identidades dinâmicas e permeadas por múltiplas referências culturais, conforme proposto por Stuart Hall (2001, p.20-25). Com base na abordagem dos Estudos Culturais associada à Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2011), o projeto contribuiu para que os participantes desenvolvessem protagonismo e consciência crítica em relação às suas situações de exclusão e inclusão.

De forma subjacente, os processos de subjetivação e disciplinarização descritos por Foucault (1977, p. 201) ajudam a compreender os desafios enfrentados pelos sujeitos em sua trajetória de inclusão social e educacional, não obstante não se empreste ao pensamento foucaultiano uma análise específica ao longo do trabalho.

A investigação revelou que as práticas comunitárias e pedagógicas mobilizadas neste projeto atuam em um espaço de tensões e resistências, onde os discursos de poder se manifestam e são negociados cotidianamente. Assim, compreender a escola e os espaços educacionais como dispositivos de poder e saber é essencial para promover a emancipação e o protagonismo dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

“O sujeito é permeado pelo poder que é exercido dentro das instituições para disciplinar a sociedade. O poder circula em múltiplas direções e não apenas entre professores e alunos, mas também por meio de diversas interações institucionais. A escola, vista como um espaço comparável a uma instituição panóptica, exerce um controle disciplinar que modela os corpos e os comportamentos, impactando diretamente a auto-constituição do sujeito” (Foucault, 1977, p. 201).

A análise qualitativa fez emergir que as experiências vividas nos territórios considerados socialmente vulneráveis, onde estratégias pedagógicas inclusivas foram implementadas, são promotoras não só da aprendizagem, mas também da ressignificação das próprias identidades dos sujeitos, gerando efeitos significativos de autoestima, valorização dos saberes populares e ampliação dos espaços de participação social e escolar. Além disso, o reconhecimento das diferenças como elemento fundamental para a convivência equitativa reforça a necessidade de políticas educacionais e sociais que considerem a multidimensionalidade da vulnerabilidade social, conforme apontado por Castel (2003) e Kaztman (2001).

Ao refletir sobre inclusão social e inclusão educacional, as quais estão intimamente vinculadas como direitos da cidadania, Barbosa e Fernandes (2025) destacam que a garantia da educação inclusiva exige o enfrentamento de múltiplas barreiras institucionais, sociais e culturais, que frequentemente marginalizam estudantes em situação de vulnerabilidade social, dificultando sua permanência e participação plena na escola, assim como a formação de adequada de professores para intervir em contextos de diversidade (p. 35-36). Essa afirmação

reforça a necessidade de políticas que promovam a equidade e o reconhecimento da diversidade, promovendo uma transformação no ambiente escolar e na formação docente, alinhada ao princípio de que a educação é um direito universal, independentemente das condições sociais dos sujeitos. Essa perspectiva dialoga com o entendimento de que vulnerabilidade social, não apenas como condição econômica, mas também cultural e social, configura uma dinâmica complexa que exige ações coordenadas para sua redução. Dito de outra forma, a inclusão verdadeira requer ações concretas de combate às desigualdades estruturais, garantindo que os direitos educacionais não sejam apenas questões de acesso, mas de participação efetiva, protagonismo e valorização da diversidade cultural e social dos indivíduos.

Por fim, abre-se a urgência para o aprofundamento de pesquisas que articulem análises qualitativas e quantitativas, ampliando o alcance das intervenções e acompanhando seus impactos longitudinais, sobretudo em contextos similares aos investigados. É fundamental que futuras investigações explorem as interseccionalidades entre identidade, exclusão, diversidade cultural e práticas educativas, procurando contribuir para políticas públicas mais efetivas e ações comunitárias que valorizem a escuta ativa e o protagonismo dos sujeitos. Afinal, a continuidade dessas pesquisas e práticas formativas pode fomentar transformações sociais duradouras e a construção de uma educação inclusiva, crítica e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Irenilson de Jesus; FERNANDES, Preciosa. Educação inclusiva como direito: desafios às escolas e aos professores. **Construindo uma sociedade inclusiva: Desafios e soluções para a igualdade**. Editora Atena, 2025, pp. 20-43. Disponível em <https://doi.org/10.22533/at.ed.909112519032>

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

BEZERRA, Juliana. Exclusão Social. **Toda Matéria** [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/exclusao-social/>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para a Inclusão: Escola para Todos**. Brasília: MEC, 2007.

CALIMAN, Luciana Vieira. Inclusão escolar: um desafio para a educação contemporânea. **Revista da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 345-360, 2008.

CAMPOS, Paulo. Exclusão e segregação: desafios para a inclusão. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr./jun. 2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FIGUEIREDO, Nelsa Osório de & NORONHA, Luiz Carlos de Freitas. Vulnerabilidade social: trajetórias e condicionantes sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 285-298, 2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Terra e Paz, 2011. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KAZTMAN, Ruben. Vulnerabilidade social e pobreza: a lógica das exclusões sociais. **Revista CEPAL**, Santiago, n. 74, p. 9-35, 2001.

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

MORAIS, Lisa Raffaelli & KOLLER, Silvia Helena. Vulnerabilidade social e saúde: dimensões e conceitos. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, p. 103-110, 2012.

ORLANDI, E.P. **Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1983.

PEREIRA, W. C. de A. **O método heurístico em pesquisa científica**. Embrapa, 2025. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/202122/1/O-metodo-heuristico.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SCHWARZ, B. Onde estão os Estudos Culturais? **Revista de Comunicação e Linguagens**, Universidade Nova de Lisboa, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

XIMENES, Daniel de Aquino. **Vulnerabilidade social: conceito multidimensional**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 20 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.030

COMO AS CRIANÇAS PERCEBEM A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E MORALIDADE?

Deborah Bem¹Rita Melissa Lepre²

RESUMO

Ainda que família e escola sejam as duas instituições formalmente responsabilizadas pela formação das novas gerações, no cenário brasileiro contemporâneo tem se tornado popular um discurso que alega que a família é o único espaço seguro para o desenvolvimento da moralidade infantil. Levando isso em consideração, esse trabalho tem como objetivo investigar como família e escola se relacionam com o desenvolvimento moral infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática. Para tanto, essa investigação foi norteadada teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget ao estudo da moralidade. Tendo esse percurso como base para a investigação, realizamos entrevistas com 09 crianças pertencentes a uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Assis (SP) – sendo todas elas pertencentes aos dois últimos anos dos anos

- 1 Doutoranda em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - PPGPsico FCL/UNESP-Assis, db.borges@unesp.br
- 2 Pós-Doutora em Psicologia Docente e Livre-Docente em Psicologia da Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências - Bauru, melissa.lepre@unesp.br

iniciais do ensino fundamental (4º e 5º). A técnica empregada para organizar os dados, por sua vez, foi a análise de conteúdo. A partir dos dados coletados e interpretados elencamos quatro categorias de análise: “Na escola não pode nada e em casa pode tudo!': como família e escola educam moralmente?"; “Eu acho certo porque ela é melhor que a gente mesmo': a convivência na escola está contribuindo para a promoção da cooperação ou da competição?"; “Quem não aprende ouvindo, aprende olhando': respeito às regras ou medo das punições?"; e, por fim, “Se a criança é sem educação, a família tem que conversar com a diretora': percepção das crianças sobre a relação família-escola e a moralidade. Diante dos resultados, acreditamos que a escola é um espaço com potencial privilegiado para formação de sujeitos moralmente autônomos para viver em uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Relação família-escola, Desenvolvimento moral infantil, Percepção das crianças.

INTRODUÇÃO

Vimos ao longo das últimas décadas a instituição família se transformar, tanto no que tange à configuração dos arranjos familiares, quanto na própria função de cada um de seus integrantes. Em mesma medida, também pelas mudanças provenientes da contemporaneidade, a instituição escola teve de repensar suas práticas, métodos e sua própria finalidade. Assim, no Brasil contemporâneo, a relação entre essas duas instituições é um assunto colocado em discussão frequentemente. A reiterada reflexão acerca dessa temática se deve, sobretudo, à relevância dessas duas instituições sociais no modo de organização da sociedade brasileira, já que elas desempenham um papel essencial no desenvolvimento do gênero humano e na formação das novas gerações.

Apesar dessa importância construída historicamente, nos últimos anos tem se popularizado um discurso que alega que as famílias precisam “proteger” suas crianças de uma suposta doutrinação exercida pela escola. Os propagadores desses ideais presumem que a família seria o único espaço seguro para o desenvolvimento infantil e assumem que essa instituição possui uma única organização desejável: pai, mãe e filhos que vivem juntos. A adesão popular a esse pensamento está centrada na ideia de que os pais devem criar seus filhos segundo seus próprios valores. Nessa interpretação, o Estado, a escola, a mídia etc. são tidos como influências prejudiciais ao desenvolvimento da moralidade infantil enquanto a unidade doméstica privada é vista como o espaço essencialmente privilegiado e confiável para esse fim.

Conforme Biroli (2020), desde 2014 essa proposta tem avançado no desmonte das instituições democráticas, na alteração dos currículos escolares e no ataque a organizações de fomento à pesquisa científica no país. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, só foi aprovado em 22 de abril do referido ano após terem sido retiradas as temáticas de igualdade de gênero, diversidade sexual e racial. O argumento central desse pensamento é que na atualidade a família é a única forma de laços dura-

douros e, assim, o espaço doméstico passa a ser entendido como um lugar protegido das mazelas da vida contemporânea. Nesse viés, essa agenda “pró-família” tem se tornado o principal instrumento na mobilização de “pânicos morais”, impulsionando identidades religiosas e nacionalistas, ao mesmo tempo que constrói uma imagem negativa dos seus oponentes, ativando o racismo, a homofobia e outros preconceitos (Biroli, 2020).

Levando em conta esse contexto, esse texto teve como objetivo geral investigar como família e escola se relacionam com o desenvolvimento moral infantil, considerando, especificamente, a perspectiva das crianças sobre essa temática. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget à área de estudos da moralidade. Tomando por base esse referencial, uma questão que merece destaque é a compreensão de que as interações sociais que o indivíduo estabelece são fundamentais para que seu desenvolvimento ocorra. Esse fato evidencia a importância das transmissões culturais e dos processos educativos, que embora não sejam por si só suficientes, são fatores especialmente relevantes no que tange ao desenvolvimento moral das crianças. Surge, nesse contexto, a demanda de uma educação moral, sendo que seu objetivo deve ser auxiliar a criança no desenvolvimento da sua autonomia moral.

Acerca dessa temática, Lepre (2019) reitera que não se trata de uma matéria escolar com aulas próprias, mas sim de proporcionar às crianças oportunidades para exercitar a cooperação, o respeito ao próximo, a reciprocidade e a democracia em todos os ambientes da escola. Só que no contexto brasileiro, educação moral remonta, inevitavelmente, à disciplina “Educação Moral e Cívica” imposta nas escolas durante a ditadura militar. A criação e a obrigatoriedade dessa disciplina revelam seu caráter doutrinário, em que ideais nacionalistas e preconceituosos eram reforçados desde a mais tenra idade (Lepre, 2019). Tal noção em nada tem a ver com a proposta de educação moral defendida por Piaget; ao contrário, nos moldes piagetianos ela poderia ser classificada como “anti-educação moral”. Essa afirmação se justifica porque “a educação moral não pode ser

entendida como doutrina, mas como um conjunto de princípios autonomamente elaborados pelos sujeitos, visando à justiça e ao bem comum” (Lepre, 2019, p. 06).

Essa experiência marcou o cenário da educação brasileira e, assim, as discussões sobre a moralidade nas escolas se enfraqueceram substancialmente a partir de então. Por conseguinte, também em concordância com Lepre (2019), a família passou a ser vista como a única instituição responsável pela formação moral da criança. O equívoco contido nessa ideia reside no fato de que a família nem sempre consegue proporcionar sozinho um espaço plural o suficiente para que a criança compartilhe uma experiência de vida social autêntica. Como explicam Vinha *et al.* (2017), a educação moral propiciada pela família se centra nos valores individuais, como: a bondade, a generosidade, o cuidado, a proteção aos seus e a solidariedade. De maneira geral, tal educação se fundamenta nos valores presentes na comunidade a qual a família pertence, no seu bairro, na sua religião etc. A escola, em contrapartida, deve propiciar uma educação que amplie o universo da criança, lhe apresentando a multiplicidade do mundo, as diversas culturas, as distintas perspectivas etc. O ato de educar moralmente na escola, portanto, está relacionado aos valores desejáveis para a vida em sociedade, contribuindo para que a criança aprenda a conviver com o outro, a ouvir o outro, a falar com o outro, a compreender o outro etc. Em síntese, embora não haja dúvidas de que a educação moral seja também papel da família, a escola é um lugar de convivência por excelência, então, existe nesse espaço privilegiado o potencial de favorecer valores morais para que tal convivência se adjective democrática.

Cabe sinalizar que essa pesquisa foi aprovada e é regularmente acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” através da Plataforma Brasil (CAAE:67655023.8.0000.5401). Dessa maneira, nessa investigação, foram realizadas entrevistas com 09 crianças do ensino fundamental (4º e 5º ano) de uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Assis (SP). A técnica empregada para organizar os dados,

por sua vez, foi a análise de conteúdo, sempre retomando o referencial teórico para analisar as categorias organizadas.

A partir dos dados coletados e interpretados elencamos quatro categorias de análise: na primeira, “‘Na escola não pode nada e em casa pode tudo!’ como família e escola educam moralmente?”, pretendemos descrever como essas duas instituições sociais estão educando moralmente. Na segunda, por sua vez, “‘Eu acho certo porque ela é melhor que a gente mesmo’: a convivência na escola está contribuindo para a promoção da cooperação ou da competição?”, temos a intenção de refletir sobre como se estabelece a convivência na escola, colocando sob perspectiva quais dinâmicas estão sendo reforçadas nesse processo. Na terceira, “‘Quem não aprende ouvindo, aprende olhando’: respeito às regras ou medo das punições?”, refletimos sobre a imposição de regras coercitivas nos ambientes escolares. E, por fim, na última categoria “‘Se a criança é sem educação, a família tem que conversar com a diretora’: percepção das crianças sobre a relação família-escola e a moralidade, traremos para discussão a forma como a criança compreende a relação entre família, escola e moralidade. Assim, ao trazer à tona o que essas crianças têm a dizer sobre a relação família-escola com o desenvolvimento moral infantil, acreditamos que será possível ampliar as discussões sobre essa temática e contribuir para o avanço teórico desse campo de estudos.

METODOLOGIA

Essa investigação está norteada teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo. No que diz respeito à natureza qualitativa de uma pesquisa, Günther (2006) aponta que se trata de um encaminhamento científico pautado na interpretação de textos, porque os dados coletados produzirão textos que serão analisados a partir de outros textos da literatura específica.

A técnica empregada para coleta de dados foi a entrevista, realizada por meio de encontros presenciais na instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada. Só o entrevistado e a pesquisadora estavam presentes durante o procedimento e a gravação do áudio, mediante autorização do participante e de seus responsáveis, foi realizada por meio de aparelhos portáteis. A escolha pela entrevista se deu por considerar que esse procedimento privilegia as elaborações da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de construir e explicitar suas formulações sobre a temática.

Como aponta Cruz (2008), historicamente a criança tem sido objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, mas embora grande parte dessas produções sejam sobre elas, elas não têm a sua participação direta. Nesse contexto, a autora defende que ao colocar a criança como sujeito da investigação, é possível dar voz e vez a um grupo tradicionalmente marginalizado nos modelos clássicos de pesquisa. Levando em consideração esse distanciamento das formas convencionais de pesquisa, os estudos que têm a criança como sujeito precisam se atentar às especificidades e adequações necessárias para que os instrumentos de coleta e as técnicas de análise estejam alinhadas com esse tipo de investigação.

Nesse sentido, os dados que traremos nesse trabalho foram obtidos da seguinte forma: em um primeiro momento a pesquisadora se reuniu com os responsáveis pelas crianças e após recolher os termos de consentimento, foram marcados os encontros individuais para obter o assentimento das crianças. As entrevistas com as crianças foram realizadas individualmente na biblioteca da escola: houve pelo menos três encontros com cada uma e cada encontro durou no mínimo 15 minutos e no máximo 2 horas (considerando a pausa para o recreio). As perguntas feitas às crianças foram todas abertas e alguns dos temas conversados foram levantados por elas mesmas, salientando que a relação entre a escola e o desenvolvimento moral fizeram parte de todas as conversas. Ao final de cada encontro, foi feito um resumo de tudo o que a criança tinha dito naquela ocasião para que ela confirmasse ou refutasse as interpretações da pesquisadora.

No início do encontro seguinte era perguntado se a criança ainda queria participar da pesquisa e solicitava-se um resumo de tudo o que fora conversado anteriormente. Além das perguntas sobre a criança, a casa e a escola, também foram solicitados desenhos com essas mesmas temáticas. Sempre que a criança julgou necessário empregar outras linguagens (como gestos, escritas e até os próprios desenhos), foi dada essa liberdade. Durante as entrevistas, na mesa, ficaram dispostos diversos materiais para desenho (lápis de cor, giz de cera e papéis) para os casos em que a criança sentia a necessidade de expor suas opiniões por meio de outras formas de expressão. Além disso, houve a flexibilidade do procedimento de entrevista para que a criança se sentisse livre para propor brincadeiras ou fazer gestos sempre que julgasse necessário. Todas essas situações, inclusive, ocorreram com frequência.

Para a organização dos dados, empregamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011): trata-se de uma série de técnicas para analisar as comunicações com o intuito de inferir, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47). No caso desse trabalho, a análise de dados foi estruturada por meio de eixos temáticos que levam em conta os fatores mais significativos das experiências das crianças entrevistadas no que se refere à relação família-escola com o desenvolvimento moral. Esse procedimento ultrapassa o ato de descrever o conteúdo e tenta alcançar o que pode ser revelado depois dos dados já tratados. A interpretação desses dados será norteadada por indicadores que sempre retomarão o referencial teórico para dar sentido ao processo interpretativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico, traremos as categorias de análise dos dados obtidos depois de terem sido interpretados. Esse movimento foi construído a

partir de eixos temáticos que levam em conta alguns trechos marcantes das entrevistas com as crianças associados ao referencial teórico utilizado, tentando promover uma reflexão acerca da relação família-escola e desenvolvimento moral infantil. Vale salientar que além das transcrições dos áudios das entrevistas, também foram utilizadas algumas observações anotadas pela pesquisadora durante os encontros e alguns comentários das crianças que foram feitos fora do período da gravação, mas que foram registrados nos materiais da pesquisadora.

Na primeira categoria de análise, que chamamos de “‘Na escola não pode nada e em casa pode tudo!’ como família e escola educam moralmente?”, tivemos como pretensão descrever como essas duas instituições sociais estão educando moralmente. Nesse contexto, optamos por enfatizar como família e escola trabalham com as crianças a noção de regras, já que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23).

Essa categoria de análise recebeu um título que faz referência à fala de Cá, um garoto de 09 anos de idade que no momento de nossa entrevista estava no 4º ano do ensino fundamental. A criança em questão, segundo sua própria percepção, era bagunceira e frequentemente recebia broncas dos professores e funcionários ou era mandada para a diretoria. De acordo com o seu relato, na sua casa não havia nenhuma regra e na escola havia várias, de forma que ele conclui que na escola não podia nada e na sua casa podia tudo. Aprofundando a conversa sobre essa temática, pudemos notar nas narrativas de Cá que existiam sim algumas regras em sua casa, porém aparentemente havia possibilidade de negociação, o que se distinguia da escola. A criança explicou que podia conversar tranquilamente com seu padrasto e com seus irmãos sobre acordos de convivência e tomadas de decisão coletiva. Embora ele tenha apontado que não poderia dialogar de forma tão aberta com sua mãe, em outros momentos ele afirmou que ela frequentemente flexibilizava algumas de suas “ordens”.

Conforme Marques, Tavares e Menin (2017), há consenso na literatura específica ao apontar que as dinâmicas da relação entre os sujeitos e suas famílias são um contexto fundamental para compreensão de seu desenvolvimento moral. Embasadas em uma pesquisa em que foram analisados diversos estudos sobre famílias, trabalho realizado por Carolina de Aragão Marques, as autoras apontam que famílias que acompanham o comportamento, reconhecem a individualidade e criam vínculos de amor, confiança e respeito mútuo tendem a ter filhos com maior competência psicossocial/moral. Em contrapartida, filhos de famílias que empregam as punições físicas e os abusos psicológicos geralmente têm comportamentos agressivos, menor habilidade social e outras consequências de cunho psicológico. Dessa maneira, podemos considerar que as relações familiares desempenham um papel primordial no desenvolvimento moral das crianças. Apesar disso, como nos esclarece Piaget (1994), é na relação entre os pares que se estabelece o respeito mútuo, a reciprocidade e a cooperação, condições necessárias para que a obediência à regra seja substituída pela consciência da regra. Nesse contexto, a escola desponta como um espaço propício para esse fim, ou como Marques, Tavares e Menin (2017, local. 826) apontam: “a escola, é, acima de tudo, um espaço privilegiado em que as crianças e os jovens aprendem a viver e a conviver”.

Tendo isso em vista, com relação à questão de que ambiente (casa ou escola) havia mais regras, todas as crianças responderam que era na escola. A explicação completa do porquê isso acontecia variou de criança para criança, mas houve um consenso de que isso se devia à maior quantidade de pessoas na escola do que em casa, de modo que a suposição de todos os participantes de nossa pesquisa foi que quanto mais pessoas há em um lugar, mais regras serão necessárias. No que se refere às diferenças e semelhanças das regras que existiam em casa e na escola, a maioria (05 de 09) disse que não existia nenhuma semelhança e que era tudo diferente. Lálá, por sua vez, disse que a regra de cumprir as tarefas do dia era igual em casa e na escola. Duduzinha também disse que havia uma regra em comum, que era respeitar os outros. Em um viés semelhante, Lili disse

que a regra que se repetia nos dois ambientes era não gritar em respeito aos outros que estavam concentrados trabalhando (o que ocorria com seu pai em casa) ou estudando (o que acontecia com os alunos de outras salas durante o intervalo). E, por fim, Lena disse que uma regra semelhante era a de limpar o que sujou.

Na segunda categoria, que intitulamos “‘Eu acho certo porque ela é melhor que a gente mesmo’: a convivência na escola está contribuindo para a promoção da cooperação ou da competição?”, tivemos a intenção de refletir sobre como se estabelece a convivência na escola, colocando sob perspectiva quais dinâmicas estão sendo reforçadas nesse processo. Nesse viés, tivemos a oportunidade de analisar como a igualdade e equidade na sala de aula é condição necessária para a construção da cooperação, o que se opõe às práticas que estimulam a competição e a disputa entre os pares.

A fala que serviu como título para esta categoria de análise faz referência ao relato de Tutu, um garoto de 10 anos de idade e que na época de nossa entrevista estava no 5º ano do Ensino Fundamental. Na conversa em questão, ele explicava qual a dinâmica de funcionamento da sua sala. A turma de Tutu, assim como a de Lili, Lê, Sté e Duduzinha (outras crianças que também participaram de nossa pesquisa), funcionava em período integral (das 06:50 até às 15:50). Uma única professora era a regente dessa sala nos dois períodos (manhã e tarde). Além disso, essa mesma docente permaneceu com essa turma desde o 2º ano do Ensino Fundamental. A organização da sala de aula seguia uma dinâmica de divisão por grupos, com cada grupo possuindo de 06 até 10 crianças e três grupos ao total na sala. A escola participava de diversos campeonatos: de xadrez, de queimada, de corrida, de poesia, de artes etc. Desse modo, a partir do que pudemos perceber no período de nossas entrevistas, parece que havia um certo incentivo para que os alunos se destacassem. Apesar disso, conforme as próprias crianças, as posições de “melhores” já estavam pré-determinadas. Nesse contexto, todas as crianças do 5º ano afirmaram com veemência que havia um “favoritismo” da professora e de outros fun-

cionários da escola com relação a Duduzinha. A criança em questão fazia parte do CEDET (Centro de Atendimento Educacional Especializado para Desenvolver Potencial e Talento) e apresentava um desempenho acadêmico excelente, o que fez com que ela se tornasse uma espécie de “aluna modelo” para a escola.

Diante do que foi dito pelas crianças, podemos deduzir que existia naquela turma certo incentivo para a competição entre os estudantes. Mesmo as práticas que poderiam ser utilizadas para a promoção da cooperação, como a divisão por grupos, aparentemente só reforçava a disputa entre seus integrantes. Nesse cenário, Tutu “aceitou” e até “naturalizou” a situação, chegando a declarar que nunca poderia fazer parte do “grupo dos melhores” porque ele era muito “lento”. Em contrapartida, Lili se ressentia por não conseguir, ainda que se esforçasse bastante, alcançar a “inteligência” de seus colegas de grupo. Enquanto isso, Duduzinha e Lê viviam constantemente em disputa, em uma tentativa incessante de se destacar mais do que a outra. Refletir sobre essas práticas de convivência se torna ainda mais imperativo quando consideramos que, por fazerem parte do turno em período integral, essas crianças passavam a maior parte dos seus dias na escola e, como explicam Vinha *et al.* (2017), garantir a permanência dos estudantes nessa instituição não é o mesmo que fornecer oportunidades para que eles aprendam a se relacionar.

De acordo com Vinha *et al.* (2017), a escola tinha tudo para ser um local de práticas democráticas, já que é composta por uma gama abrangente de interações sociais, e constitui um espaço favorável para que se aprenda a possibilidade de coexistência humana. Com efeito, se para aprender a viver em sociedade é necessário ter experiências de vida em grupo, considerando o longo período que os indivíduos passam na escola desde a infância, esse é um lugar altamente propício para vivenciar essas experiências. Contudo, o maior desafio é “desenvolver e preservar o convívio democrático, justo e respeitoso” (Vinha *et al.*, 2017, local. 226). Para isso, se faz necessário “aniquilar todo e qualquer tipo de preconceito, extinguir as discriminações e, por extensão, valorizar as especificidades

próprias da composição de nossa sociedade brasileira que é múltipla e diversificada” (Vinha *et al.*, 2017, local. 226).

Levando em conta o importante papel da cooperação no desenvolvimento da autonomia moral, é imprescindível que a escola a favoreça, promovendo interações sociais de trocas entre os pares. A necessidade desse ambiente educacional cooperativo se justifica, portanto, porque é por meio das relações entre iguais que a criança transformará o sentimento de respeito unilateral em respeito mútuo. Em suma, é por intermédio dessas trocas sociais que a criança vai percebendo, gradativamente, que há uma diversidade de maneiras de pensar e que as pessoas possuem demandas e necessidades distintas. Conforme elucidam Vinha *et al.* (2017), nos moldes piagetianos a lógica só se desenvolve pela exigência da coordenação de perspectivas diversas, da argumentação e do diálogo. “Entretanto, não se deve confundir ‘cooperação’ com ‘troca de ideias’, nem autonomia com liberdade para fazer qualquer coisa. Cooperação é acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. E autonomia é respeito pelo outro e exigência de ser respeitado” (Vinha *et al.*, 2017, local. 856)

Na terceira categoria, “‘Quem não aprende ouvindo, aprende olhando’: respeito às regras ou medo das punições?”, refletimos sobre a imposição de regras coercitivas nos ambientes escolares. Nesse cenário, propusemos um debate sobre como as figuras de autoridade estão desempenhando seus papéis na escola, sobre como a obediência está sendo posta em detrimento da compreensão das normas e do pensamento crítico e, por fim, sobre como o cumprimento das regras está sendo garantido por intermédio das punições.

O título dessa categoria se refere a uma das “regras” da aula de educação física que foi repetida por todas as crianças que participaram de nossa pesquisa. A professora dessa disciplina tinha o costume de dizer que aqueles alunos que não obedeciam, deveriam ficar assistindo enquanto as outras crianças faziam as atividades. Em nossas conversas, as crianças repetiam essa frase como se fosse um dogma e consideravam a “infração”

(desobediência) um ato gravíssimo. Contudo, na tentativa de aprofundar o assunto, quando questionávamos o porquê dessa regra ser tão importante, as respostas eram vagas e ressaltavam mais a consequência de não a cumprir do que a razão para que ela existisse.

Em concordância com o que explicam Vinha *et. al* (2017), não devemos almejar alunos que obedeçam às regras pelo medo que têm da punição, mas sim porque entenderam a razão de se comportar de determinada maneira. Desse modo, ainda que o professor tenha um papel essencial na inserção das crianças no mundo da moralidade, o respeito unilateral propício para a heteronomia precisa ser sucedido pelo respeito mútuo próprio da autonomia. Assim, a autoridade do professor não pode ser autoritária, baseada na coação e no uso abusivo e exagerado do poder. Além disso, é preciso distinguir o ato de obedecer do ato de respeitar, já que “muitas vezes, há a obediência devido à falta de outra escolha, como o uso de força, de diferentes hierarquias de poder, mas não ocorre a legitimação de quem obedece, portanto não há o respeito” (Vinha *et al.*, 2017, local. 2015). Em rigor, é necessário analisar de maneira crítica a obediência, já que ela por si só não quer dizer nada.

Na última categoria, “‘Se a criança é sem educação, a família tem que conversar com a diretora’: percepção das crianças sobre a relação família-escola e a moralidade”, trouxemos para discussão a forma como as crianças compreendem a relação entre família, escola e moralidade. Diante das percepções das crianças, duas temáticas tiveram expressiva notoriedade: a primeira delas é a oportunidade reduzida de participação das famílias no que tange ao cotidiano da escola, e a segunda, por sua vez, é o papel essencial da escola na ampliação dos horizontes de perspectivas das crianças. Assim, essas duas questões orientaram nossas reflexões nessa categoria. Acerca da primeira temática, acreditamos que é possível almejar uma relação família-escola baseada no valor da convivência democrática, contudo, para que isso realmente aconteça, se faz necessário promover uma gestão igualmente democrática, que compreenda que a família também é um agente de construção da comunidade esco-

lar. Com relação à segunda temática, como temos insistido ao decorrer desse trabalho, é na escola que a criança pode vivenciar uma experiência de vida social autêntica, processo fundamental para que se desenvolva a cooperação, o respeito mútuo e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer à tona o que essas crianças tinham a dizer sobre a relação família-escola com o desenvolvimento moral infantil, acreditamos que foi possível ampliar as discussões sobre essa temática e, ao mesmo tempo, esperamos que esse movimento possa contribuir para o avanço teórico desse campo de estudos. Defendemos, portanto, que a escola tem um papel fundamental na formação moral das novas gerações, sendo um ambiente privilegiado para que a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade e, por conseguinte, a autonomia sejam construídos. Contudo, reiteramos que para que isso ocorra de maneira coerente é necessária uma práxis docente pautada na ação-reflexão-ação, instrumentalizada pela teoria e intencional nas ações, não perdendo de vista as demandas do Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

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

BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 135-184.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 01-25, 2019.

MARQUES, Carolina de Aragão; TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana. **Valores sociomorais**. Americana: Adonis, 2017.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto; VIVALDI, Flavia Maria; MORO, Adriano. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.031

NEUROPSICOPEDAGOGIA E LUDICIDADE NA REABILITAÇÃO COGNITIVA DE IDOSOS

Zélia Maria Melo de Lima Santos¹Lucas Alves do Espírito Santo²

RESUMO

Este estudo, realizado a partir da Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Luso-Brasileira - FALUB, investigou o papel da neuroplasticidade na reabilitação cognitiva de idosos, com foco no uso de atividades lúdicas. O envelhecimento não está relacionado ao surgimento de patologias, mas às alterações fisiológicas, bioquímicas e psicológicas que não podem ser observadas de forma isolada. Estas alterações devem ser tratadas como um processo que envolve o ser humano holisticamente, dentro de uma faixa de normalidade. As alterações decorrentes ao cognitivo compreendem atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. Assim o objetivo principal foi explorar como a ludicidade pode contribuir para a reabilitação cognitiva de idosos, sendo os objetivos específicos: identificar jogos adaptados para estímulo cognitivo, analisar os efeitos da ludicidade na reabilitação e desenvolver intervenções lúdicas voltadas para idosos com comorbidades. A pesquisa, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, foi conduzida em um abrigo de idosos em Carpina-PE, envolvendo

- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Professora dos Cursos de Letras e Pedagogia e Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade Luso Brasileira – FALUB, zeliammelo@hotmail.com;
- 2 Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE, Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Luso Brasileira – FALUB, lucasalves020@hotmail.com;

quatro participantes com idade a partir de 75 anos. Os materiais e instrumentos utilizados incluíram anamnese, observação participante, diários de bordo e intervenções neuropsicopedagógicas com jogos adaptados. Os resultados mostraram que as intervenções contribuíram para a estimulação cognitiva e melhoraram a qualidade de vida dos idosos. Concluiu-se que cada indivíduo possui potencial único de inteligência e capacidade de ampliar seus conhecimentos. A pesquisa demonstrou-se fundamental para qualificar profissionais em Neuropsicopedagogia e fortalecer a integração entre teoria e prática, promovendo uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos e das intervenções lúdicas para o bem-estar dos idosos.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, Ludicidade, Reabilitação Cognitiva, Idosos.

INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa deu-se a partir da vivência do estágio supervisionado obrigatório clínico em uma residência de idosos localizado no município de Carpina-PE. A partir das questões que envolviam o desenvolvimento cognitivo dos idosos e as metodologias utilizadas na reabilitação desse público, considerando especialmente os aspectos neuro psicopedagógicos e lúdicos. O processo de envelhecimento traz consigo desafios que afetam a memória, a atenção, e outras funções cognitivas, impactando a qualidade de vida e a autonomia dos idosos. Nesse contexto, o uso de estratégias de neuropsicopedagogia e ludicidade tem se mostrado uma alternativa promissora na reabilitação cognitiva, permitindo aos idosos um engajamento ativo e prazeroso nas atividades terapêuticas.

A Neuropsicopedagogia, ao integrar conhecimentos da neurociência, psicologia cognitiva e pedagogia, propõe-se a entender como o funcionamento do sistema nervoso central influencia o processo de aprendizagem ao longo da vida, incluindo as fases de envelhecimento. Embora o envelhecimento seja um processo natural e inevitável, ele envolve mudanças no organismo que vão além da perda de capacidades, refletindo diretamente na cognição e nas funções mentais. Tradicionalmente, a velhice é associada a doenças e dependência, mas é fundamental promover abordagens que priorizem a autonomia e incentivem a manutenção de um estilo de vida ativo, garantindo mais independência e qualidade de vida para os idosos.

Um aspecto essencial dentro das práticas neuropsicopedagógicas é a ludicidade, ou seja, a utilização de atividades lúdicas como ferramentas de intervenção. O lúdico, ao proporcionar prazer e motivação, não só engaja o idoso nas atividades terapêuticas como também estimula habilidades cognitivas diversas, como a memória, a atenção e o raciocínio. Assim, o uso de jogos, brincadeiras e dinâmicas na reabilitação torna-se uma estratégia eficaz e atrativa.

Reconhecendo a importância dessa abordagem, o objetivo desse estudo foi explorar como a ludicidade poderia contribuir para a reabilitação cognitiva de idosos, sendo os objetivos específicos: identificar jogos adaptados para estímulo cognitivo, analisar os efeitos da ludicidade na reabilitação e desenvolver intervenções lúdicas voltadas para idosos com comorbidades. A proposta é apresentar a contribuição do uso de atividades lúdicas, embasadas em princípios neuropsicopedagógicos, para promover o fortalecimento das habilidades cognitivas e melhorar a qualidade de vida na terceira idade.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como objetivo investigar de que forma a ludicidade contribui para a reabilitação cognitiva de idosos. Os objetivos específicos incluíram identificar jogos lúdicos adaptados para a cognição e reabilitação de idosos, analisar os impactos da ludicidade nesse processo e desenvolver intervenções com jogos adaptados para idosos com comorbidades.

Quanto à classificação, a pesquisa foi de natureza exploratória, buscando entender aspectos pouco investigados da aplicação da ludicidade na reabilitação cognitiva de idosos. Em relação à abordagem, tratou-se de um estudo qualitativo, com métodos que permitiram uma análise descritiva e interpretativa dos dados coletados. A amostragem foi não probabilística, centrada em um grupo específico de idosos com idade mínima de 75 anos, residentes em um lar de idosos, localizado no município de Carpina, Pernambuco.

A coleta de dados incluiu técnicas adaptadas às necessidades e capacidades do público idoso. A observação-participante, realizada com quatro idosos, visou registrar aspectos ligados à memória, atenção e coordenação motora. Portanto, a anamnese, também conduzida com quatro idosos, buscou compreender o histórico cognitivo e de saúde dos participantes, possibilitando uma abordagem personalizada. Além disso, foram

escolhidos jogos lúdicos, como bingo e jogo de dominó, aplicados a um grupo de quatro idosos, com o objetivo de desenvolver habilidades motoras e cognitivas. A contribuição por essa coleta de dados foi desenvolvida por sete Pós-graduandas que registraram suas experiências nas atividades e observações e relatórios nos estágios clínicos, oferecendo uma perspectiva detalhada sobre as atividades realizadas.

Para a análise de coleta de dados, adotou-se a técnica de análise de jogo: de memória e jogo do bingo, proposta por Bardin (2015), baseada nas informações coletadas por meio da anamnese, relatórios e das observações feitas durante o jogo do bingo. Esses dados foram organizados e analisados para identificar as principais contribuições das atividades lúdicas na cognição dos idosos.

Em conformidade com os princípios éticos, obteve-se o consentimento formal dos responsáveis pela instituição e dos próprios participantes, garantindo o respeito e a proteção aos direitos dos idosos envolvidos. Dessa forma, a metodologia detalhada proporcionou uma base para a reprodutibilidade do estudo, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do papel da ludicidade na reabilitação cognitiva de idosos.

REABILITAÇÃO COGNITIVA EM IDOSOS ATRAVÉS DA LUDICIDADE

De acordo com o Censo de 2022, elaborado pelo IBGE, o número de pessoas com 65 anos ou mais no Brasil representou 10,9% da população, o que significa um aumento de 57,4% em relação a 2010, quando esse grupo era composto por 7,4% da população. A população com 60 anos ou mais atingiu 32.113.490 pessoas, apresentando um crescimento de 56,0% comparado a 2010, quando era de 20.590.597.

O envelhecimento é um processo natural que envolve mudanças físicas quanto psicológicas. No entanto, a cognição é uma das funções mais afetadas à medida que a idade avança, o que pode impactar diretamente na aprendizagem e nas interações sociais. Segundo Salthouse (2010), o envelhecimento é associado a uma diminuição de algumas funções cog-

nitivas, como memória de curto prazo e velocidade de processamento, mas não necessariamente a uma perda total de habilidades.

Durante o envelhecimento, a estagnação pode ser um desafio significativo, pois permanecer na zona de conforto não é ideal para manter o cérebro e o corpo ativos. Estagnação refere-se à ausência de progresso ou desenvolvimento, e no contexto do envelhecimento, isso significa a falta de atividades ou estímulos que promovam o crescimento mental e físico. Esse estado de imobilidade pode prejudicar a saúde e as capacidades cognitivas e motoras, resultando em uma pausa no desenvolvimento pessoal e bem-estar.

Para evitar essa estagnação, é fundamental engajar-se mentalmente e fisicamente. As atividades lúdicas desempenham um papel essencial nesse processo, pois integra estímulos lúdicos com atividades cognitivas, importantes para combater o declínio mental que muitos idosos enfrentam. Além de proporcionar prazer, essas atividades ajudam a reviver memórias e experiências passadas, sendo fundamentais para a preservação e o desenvolvimento das funções mentais.

O objetivo é restaurar funções cognitivas comprometidas, ativar áreas prejudicadas e promover a independência, além de melhorar as habilidades motoras. As atividades lúdicas, que incluem jogos e brincadeiras dinâmicas e educativas, são projetadas para oferecer diversão e entretenimento com um enfoque terapêutico. Elas contribuem para a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e intelectual, estimulam o crescimento mental e facilitam a socialização.

Nesse sentido, os jogos são importantes no desenvolvimento de memórias fotográficas e contribuem para melhorar as funções cognitivas e proporcionar prazer, especialmente quando realizados em grupo. Atividades visuais, como caricaturas e pintura, também são benéficas para os idosos, pois promovem a reflexão e a concentração em detalhes (Carvalho, 2009). Além disso, jogos estratégicos [...] ajudam a desenvolver habilidades mentais, percepção espacial e criatividade, além de otimizar atenção, concentração e memória (Pires, 2012, p. 80).

Esses jogos são essenciais para manter e melhorar as capacidades cognitivas, afetivas e sociais dos idosos, além de contribuir para a qualidade de vida e o progresso das atividades diárias. Segundo Pires (2012), o lúdico vai além do mero entretenimento, “despertando e provocando a mente envelhecida” (p. 76), e se revela uma ferramenta valiosa para a estimulação cognitiva dos idosos.

A memória, um aspecto central da cognição, é crucial para adquirir, registrar e recuperar informações, e está intimamente ligada à identidade da pessoa idosa formada pela percepção que a pessoa tem de si mesma na velhice e influenciada por experiências pessoais, relações sociais, cultura e contexto histórico. Para Brito da Motta (2004), há naturalmente, por parte dos idosos a clara percepção do processo de envelhecimento, tanto do corpo como da reação social a ele.

O conceito de ludicidade é complexo e multifacetado. Ludicidade refere-se à experiência interna e subjetiva do prazer e do jogo, enquanto atividades lúdicas representam a manifestação externa desse conceito. Em outras palavras, ludicidade é a vivência pessoal e individual do lúdico, enquanto atividades lúdicas são as ações culturais e sociais que expressam essa vivência.

Segundo Vygotsky (1991), o brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois promove processos de simbolização e representação que levam ao pensamento abstrato. Luckesi (2004) acrescenta que a atividade lúdica oferece uma sensação de liberdade e plenitude, proporcionando uma experiência completa e imersiva. Ele observa que “o que a ludicidade traz de novo é que, quando o ser humano age ludicamente, vivencia uma experiência plena, sem divisão” (Luckesi, 2006, p. 2).

Nesse contexto, o neuropsicopedagogo desempenha um papel crucial no estímulo ao desenvolvimento cognitivo dos idosos por meio da ludicidade. Esse profissional utiliza jogos e atividades recreativas para ativar a mente e o corpo, adaptando as atividades às necessidades e habilidades individuais de cada idoso. A ludicidade é empregada de forma terapêutica para enriquecer as interações sociais e facilitar a aprendiza-

gem contínua, ajudando a manter a autonomia e a autoestima dos idosos. Ao implementar e supervisionar essas práticas, o neuropsicopedagogo contribui significativamente para melhorar a qualidade de vida dos idosos e minimizar os efeitos negativos do envelhecimento sobre suas funções cognitivas.

CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo foi realizado em uma residência para idosos localizada no município de Carpina-PE, fundada em 18 de fevereiro de 1990 por uma instituição religiosa com o objetivo de amparar idosos em situação de vulnerabilidade social. Inicialmente, a instituição focava no acolhimento de idosos em situação de rua, oferecendo condições mínimas de dignidade humana, algo frequentemente negado pela sociedade. Com o passar dos anos, tornou-se referência no atendimento a idosos no município e regiões vizinhas.

Atualmente, o local abriga 40 idosos de ambos os sexos, com diferentes níveis de dependência e comorbidades, incluindo Alzheimer (CID-G30), depressão (CID10-F32), demência (CID10-F03), diabetes (CID E11), hipertensão (CID-I10), Parkinson (CID10-G20), esquizofrenia (CID10-F20), transtorno bipolar (CID-F31), ansiedade (CID10-F41) e câncer (CID10-C34).

O funcionamento é mantido por recursos dos usuários e doações de pessoas físicas e jurídicas, em forma de alimentos, fraldas, medicamentos e apoio financeiro. Os serviços de saúde e assistência social são realizados em parceria com a rede municipal de Carpina. Segundo Bertelli (2006), a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia classifica instituições de longa permanência em quatro modalidades. O local do estudo enquadra-se na modalidade II, que atende idosos com até três atividades de vida diária comprometidas (como tomar banho ou vestir-se) e alterações cognitivas controladas, mas que necessitam de assistência profissional.

Em 2018, a instituição passou por adequações legais para atender ao Estatuto do Idoso, desvinculando-se formalmente da instituição religiosa.

Atualmente, possui registro no Conselho Municipal do Idoso e da Assistência Social e é acompanhada pelo Programa Humanidade do Governo do Estado de Pernambuco.

A seguir, serão apresentadas as características dos idosos participantes do estudo, selecionados com base nas dificuldades relacionadas à memória e atenção.

Figura 1 – Tabela com os dados dos idosos participantes

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE RESIDÊNCIA	COMORBIDADES
R. P. O	91	Feminino	15 anos	Demência não especificada e depressão
M.A. O	87	Feminino	10 anos	Depressão
J.C.S. S	77	Masculino	5 anos	Demência não especificada
M.C. S	75	Masculino	3 anos	Ansiedade

Fonte: autoras, 2025

As atividades lúdicas foram realizadas na residência de idosos foram planejadas para promover o bem-estar emocional e preservar as funções cognitivas, proporcionando momentos de lazer, descontração e interação social. Esses objetivos são especialmente relevantes considerando o perfil dos residentes, cujas idades variam entre 75 e 91 anos e que apresentam comorbidades como demência, depressão e ansiedade, condições que afetam diretamente o funcionamento cognitivo e emocional.

ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

As observações realizadas durante a pesquisa, com foco nos aspectos de memória, atenção e coordenação motora, revelaram importantes características individuais entre os idosos participantes. Segundo Neri (2001), o envelhecimento é um processo multifacetado que envolve mudanças físicas, psicológicas e sociais, o que ficou evidente nas análises dos residentes observados.

A idosa R. P. O. demonstrou ansiedade em suas respostas, frequentemente concluindo as questões antes mesmo de serem formuladas. Apresentou maior preservação da memória de longo prazo, com recordações significativas da infância, enquanto esquecia eventos recentes, corroborando com os achados de Carvalho e Neri (2012), que apontam para a prevalência de déficits na memória recente em idosos. Apesar disso, exibiu boa acuidade visual e respostas coerentes, além de participar ativamente das atividades sociais da instituição, reforçando a importância das práticas sociais para o bem-estar na terceira idade, conforme afirmado por Oliveira e Amaral (2018).

A idosa M. A. O. apresentou irritabilidade e desconforto com a condição de residente, expressando tristeza e nervosismo frequentes. Sua memória mostrou-se fragilizada em relação a eventos recentes, como datas e refeições, embora mantivesse lembranças vívidas da infância. De acordo com Cury e Freitas (2020), essa característica pode estar associada à tendência de maior preservação da memória autobiográfica de longo prazo. A falta de interação com outros residentes e a ausência de visitas refletem possíveis fatores de isolamento social, aspecto frequentemente relacionado ao aumento de sintomas depressivos em idosos (Bernardes et al., 2015).

Já o idoso J. C. S. S. apresentou amnésia generalizada, com dificuldades de recordar eventos recentes, mas mantendo memórias significativas da infância. Apesar das limitações de locomoção, destacou-se pela boa socialização, interagindo frequentemente com os outros residentes e valorizando visitas, o que pode ser entendido como uma estratégia para fortalecer os laços afetivos e reduzir os impactos da solidão, conforme sugerido por Lima e Souza (2017).

Por outro lado, o idoso M. C. S. mostrou-se mais reservado, carregando consigo um dominó como tentativa de buscar interação social, ainda que de forma sutil. Relatou baixa visão e medo de cair, aspectos que, segundo Borges e Santos (2016), são comuns em idosos e podem comprometer a mobilidade e a autoconfiança. Sua socialização foi limitada, mas

demonstrou preferência por assistir televisão, o que pode ser visto como um recurso para manter-se engajado em atividades individuais, algo descrito como relevante para idosos com maior retraimento social (LOPES et al., 2019).

Essas observações destacam a complexidade e a individualidade do processo de envelhecimento, evidenciando a necessidade de abordagens personalizadas que considerem os contextos emocionais, cognitivos e sociais de cada indivíduo, em conformidade com os pressupostos de um cuidado integral preconizado por Lopes e Bastos (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido sobre Neuropsicopedagogia, Envelhecimento e Cognição, com foco na contribuição da ludicidade para a reabilitação cognitiva de idosos, proporcionou importantes insights sobre o papel dos jogos adaptados como ferramentas de estímulo cognitivo. Através da análise de jogos específicos e da observação de seus efeitos, foi possível identificar que a ludicidade não apenas favorece a manutenção das habilidades cognitivas, mas também promove um ambiente de aprendizado prazeroso e motivador para os idosos, o que pode potencializar os resultados terapêuticos.

Os objetivos específicos propostos, como identificar jogos adaptados, analisar os efeitos da ludicidade e desenvolver intervenções voltadas para idosos com comorbidades, foram atingidos com sucesso. A escolha dos jogos adaptados demonstrou ser eficaz na estimulação de funções cognitivas como memória, atenção, raciocínio lógico matemáticos e linguagem, beneficiando os participantes tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional. Além disso, as intervenções lúdicas, quando cuidadosamente planejadas, mostraram-se eficientes na integração de aspectos motores, sociais e afetivos, fundamentais para o envelhecimento saudável.

Destaca-se, ainda, a relevância de se considerar as particularidades de cada idoso, especialmente aqueles com comorbidades, para o desen-

volvimento de estratégias personalizadas e seguras. A ludicidade, quando aplicada de forma adaptativa e supervisionada, mostrou-se um instrumento valioso na reabilitação cognitiva, trazendo benefícios não apenas para a função cognitiva em si, mas também para a qualidade de vida e o bem-estar dos idosos.

Por fim, este estudo contribui para a ampliação do conhecimento sobre a neuropsicopedagogia no contexto do envelhecimento, incentivando a implementação de práticas interdisciplinares que integrem o uso de jogos e atividades lúdicas, e ao mesmo tempo, promove a conscientização sobre a importância da estimulação cognitiva como parte fundamental do cuidado integral ao idoso. O aprofundamento dessa área abre possibilidades para novas abordagens terapêuticas e evidencia a necessidade de mais estudos que explorem os potenciais da ludicidade na promoção do envelhecimento saudável.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BERNARDES, L. C.; CAMARGO, A. M.; FERREIRA, G. C. **Isolamento social e sintomas depressivos em idosos: uma análise da literatura**. Psicologia em Estudo, v. 20, n. 4, p. 547-557, 2015.

BERTELLI, Sandra B. **O idoso não quer pijama: aprenda a conhecer e como tratar esse novo cliente**, Rio de Janeiro: Qualitymark, p. 120, 2006.

CARVALHO, Noeme Cristina. **Dinâmicas para idosos**. Petrópolis-RJ. Ed. Vozes. 2009.

CARVALHO, M. F.; NERI, A. L. **Memória e envelhecimento: impacto de estratégias mnemônicas e atividades sociais em idosos**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 2, p. 292-300, 2012.

CURY, L. C.; FREITAS, E. V. **Aspectos neuropsicológicos do envelhecimento**. In: FREITAS, E. V. (org.). Tratado de Geriatria e Gerontologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2020.

LIMA, M. C.; SOUZA, R. M. **Convivência social e qualidade de vida de idosos em instituições de longa permanência.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, n. 6, p. 1903-1912, 2017.

LOPES, M. F.; MENDES, S. C.; SILVA, L. A. **A importância das atividades individuais e coletivas no cotidiano dos idosos institucionalizados.** Revista Kairós, v. 22, n. 3, p. 27-43, 2019.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Salvador, 2006.

PIRES, Maria Rosa Gonçalves. **Performance Cognitiva em Idosos Institucionalizados.** 2012.

SALTHOUSE, T. A. **Cognitive Aging: A Primer.** Psychology Press, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.032

A INCORPORAÇÃO DOS SABERES AFRO-BRASILEIROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Nathaly Maria dos Santos¹José Dilson Beserra Cavalcanti²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma os saberes afro-brasileiros têm sido incorporados nas práticas pedagógicas e no currículo escolar, à luz do princípio de Sankofa. Parte-se do entendimento de que a escola, como espaço de produção de saberes, ainda reproduz hierarquias que marginalizam epistemologias de matriz africana. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em uma abordagem crítico-interpretativa, foi realizada em uma escola pública de tempo integral com histórico de valorização da cultura afro-brasileira. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise documental, entrevistas com docentes e gestores, rodas de conversa com estudantes e registros em diário de campo. Os resultados apontam que, embora existam iniciativas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira, a incorporação desses saberes ainda ocorre de forma pontual e, por vezes, simbólica. A presença de projetos temáticos e datas

1 Discente do Doutorado em Ensino de Ciências (RENOEN/UFRPE) e Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT). Mestre em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco (UPE), graduada em História pela Universidade Católica de Pernambuco e Especialista em Gestão da Educação em espaço escolar e não escolar (FAFIRE). E-mail: nathaly.historia@gmail.com

2 Diretor do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Doutor e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFRPE). dilson.cavalcanti@ufpe.br

comemorativas contribui para certa visibilidade, mas não necessariamente para uma reconfiguração curricular efetiva. A partir do princípio de San-kofa, observou-se que práticas pedagógicas ancoradas na ancestralidade e na valorização das epistemes africanas podem favorecer a ressignificação da relação com o saber, especialmente entre estudantes negros, ao promover o reconhecimento de suas histórias e culturas como fontes legítimas de conhecimento. Conclui-se que a implementação de uma educação antirracista exige mais do que a inclusão de conteúdos afro-brasileiros: requer deslocamentos epistemológicos, formação docente crítica e uma reorientação curricular comprometida com a justiça racial. A pesquisa evidencia, ainda, o potencial do diálogo entre a interculturalidade crítica, a teoria da relação com o saber e a afrocentricidade na construção de práticas educativas emancipadoras e culturalmente relevantes, capazes de transformar não apenas o currículo, mas o próprio sentido da escola para seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação antirracista, Saberes afro-brasileiros, Interculturalidade crítica, Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro, em sua formação histórica, esteve profundamente atrelado a um projeto de nação que privilegiou uma matriz cultural eurocêntrica, silenciando e inferiorizando as contribuições de populações indígenas e afro-brasileiras (Munanga, 2004). Esse processo não foi neutro; constituiu-se como um instrumento de manutenção de hierarquias raciais e de um racismo estrutural que perpassa as instituições sociais. A escola, como um dos principais aparelhos de socialização, tradicionalmente reproduziu um currículo que marginalizou epistemologias e histórias não alinhadas a essa narrativa hegemônica.

A promulgação da Lei n. 10.639, de 2003 (Brasil, 2003), alterada pela Lei n. 11.645, de 2008 (Brasil, 2008), representou uma ruptura legal significativa nesse cenário, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essas legislações surgiram como fruto de décadas de lutas dos movimentos sociais negros e indígenas, demandando do Estado e das instituições de ensino o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira em sua plenitude. No entanto, a mera existência de um marco legal não assegura, por si só, a transformação das práticas pedagógicas e da estrutura curricular.

Passadas mais de duas décadas da implementação da Lei n. 10.639/03, percebe-se que o desafio permanece: transcender a obrigatoriedade para alcançar uma incorporação substantiva, crítica e transformadora desses saberes no cotidiano escolar. Muitas vezes, a execução da lei limita-se a ações pontuais e comemorativas, que, embora importantes, não logram desestabilizar a lógica monocultural que ancora o conhecimento escolar. A incorporação dos saberes afro-brasileiros frequentemente esbarra em uma dinâmica de inclusão do outro que não questiona os fundamentos epistêmicos do currículo, mantendo-os na periferia do conhecimento legitimado.

Parte-se do entendimento de que a escola, como espaço de produção e reprodução de saberes, ainda opera a partir de uma matriz colonial

que hierarquiza conhecimentos. Nesse contexto, o objetivo central desta investigação é analisar de que forma os saberes afro-brasileiros têm sido incorporados nas práticas pedagógicas e no currículo escolar, tomando como referência filosófica o princípio de Sankofa. O problema de pesquisa que orienta o estudo é: como a incorporação, ainda que incipiente, desses saberes, à luz de Sankofa e da Interculturalidade Crítica, impacta a relação ao saber dos estudantes e a prática docente?

A pesquisa justifica-se, dentre outros, pela urgência social e acadêmica em se avaliar os reais impactos das políticas educacionais antirracistas no chão da escola. Compreender os mecanismos que perpetuam a marginalização curricular, bem como identificar práticas pedagógicas bem-sucedidas que apontem para caminhos de superação, é fundamental para qualificar a implementação da lei. Além disso, o estudo busca contribuir com a literatura, ao articular o princípio de Sankofa, uma filosofia ancestral de profundo significado para a diáspora africana, com o quadro teórico da Interculturalidade Crítica e da teoria da relação ao saber.

A relevância desta investigação também reside em seu potencial de fomentar reflexões que ultrapassem os muros da escola pesquisada, oferecendo subsídios para a formação docente, a elaboração de políticas públicas mais efetivas e a reestruturação curricular em diferentes contextos. Ao evidenciar tanto os limites quanto as possibilidades transformadoras de uma educação intercultural crítica, espera-se colaborar para a construção de uma escola verdadeiramente antirracista, que não apenas transmita informações, mas que promova o reconhecimento, o pertencimento e a emancipação de todos os sujeitos, em especial daqueles historicamente silenciados.

METODOLOGIA

Esta investigação configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em uma abordagem crítico-interpretativa. Tal opção metodológica justifica-se pela necessidade de compreender os

fenômenos educacionais em sua profundidade e complexidade, considerando as particularidades do contexto investigado e as subjetividades dos participantes (Minayo, 2014).

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública de tempo integral, situada na região metropolitana, selecionada intencionalmente por apresentar histórico documentado de projetos e ações pedagógicas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira. Essa escolha permitiu analisar as potencialidades e os limites da incorporação desses saberes em um ambiente institucional supostamente favorável à implementação da Lei n. 10.639/03.

Os procedimentos metodológicos foram organizados em quatro eixos complementares entre si:

- a. **Análise documental:** Procedeu-se ao exame do Projeto Político-Pedagógico da instituição, dos planos de ensino de diferentes componentes curriculares e dos registros de atividades pedagógicas realizadas nos últimos dois anos. Essa etapa visou identificar a presença formal dos saberes afro-brasileiros na estrutura curricular e nas propostas pedagógicas da escola.
- b. **Entrevistas semiestruturadas:** Foram conduzidas entrevistas com docentes de áreas diversas e duas com gestores (diretor e coordenador pedagógico). O roteiro das entrevistas buscou apreender as compreensões desses atores sobre a legislação pertinente, as estratégias por eles desenvolvidas e os desafios percebidos na incorporação dos saberes afro-brasileiros em sua prática profissional.
- c. **Rodas de conversa:** Realizaram-se encontros, com grupos de seis a oito estudantes do ensino médio, selecionados para representar a diversidade de raça e gênero presente no corpo discente. Essa técnica, ancorada nos pressupostos de Freire (1987) sobre o diálogo como fundamento do ato educativo, privilegiou a escuta das percepções, experiências e significados atribuídos pelos jovens aos saberes afro-brasileiros no contexto escolar.

- d. Registros em diário de campo: Utilizou-se de um diário para anotações sistemáticas das observações realizadas no cotidiano escolar, abrangendo desde interações informais até a atmosfera cultural da instituição. Esse instrumento permitiu capturar nuances e aspectos não verbalizados nas demais técnicas, enriquecendo a compreensão do objeto de estudo.

Para o tratamento do material empírico, optou-se pela análise de conteúdo, na modalidade temática, conforme proposto por Bardin (2011). O processo seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, permitindo a identificação de núcleos de sentido que dialogam com o referencial teórico adotado, particularmente com os conceitos de Interculturalidade Crítica e relação ao saber.

DIÁLOGOS EPISTÊMICOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A análise da incorporação dos saberes afro-brasileiros na prática pedagógica demanda um quadro teórico multidimensional que articule diferentes perspectivas epistemológicas. Este estudo estabelece um diálogo entre três referenciais fundamentais: a interculturalidade crítica, o princípio de Sankofa e a teoria da relação ao saber. Esta articulação permite examinar tanto as estruturas macrosociais quanto as experiências subjetivas que configuram o processo educacional.

A interculturalidade crítica, conforme desenvolvida por Walsh (2009), oferece o marco teórico inicial para esta investigação. Diferentemente das abordagens multiculturais convencionais, esta perspectiva constitui-se como um projeto político e epistêmico de transformação. Ela problematiza as estruturas coloniais de poder que perpetuam hierarquias do saber no ambiente educacional. No contexto escolar, essa abordagem implica superar a mera adição de conteúdos para promover uma reestruturação curricular substantiva.

O princípio de Sankofa, originário da tradição Akan de Gana, fornece uma fundamentação filosófica essencial para este empreendimento. Sua representação simbólica encapsula uma profunda sabedoria sobre a relação entre passado e futuro. Esta filosofia ancestral opera como um antídoto contra a desvalorização da herança cultural africana no espaço educacional. Ela legitima o resgate de saberes tradicionais como gesto de resistência epistêmica.

A teoria da relação ao saber, elaborada por Charlot (2000), completa este quadro teórico ao trazer para o centro da análise a dimensão subjetiva do processo de conhecimento. Esta abordagem revela que o ato de aprender envolve sempre uma relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Para estudantes negros, essa relação é frequentemente marcada por um distanciamento em relação ao conhecimento escolar eurocêntrico.

A articulação entre esses três referenciais demonstra seu potencial transformador quando aplicada à educação. Práticas pedagógicas informadas pela interculturalidade crítica e orientadas pelo princípio de Sankofa podem ressignificar profundamente a relação ao saber dos estudantes negros. Esta transformação transcende a aquisição de informações para envolver um reposicionamento subjetivo em relação ao ato de conhecer. A perspectiva intercultural crítica, na visão de Candau (2012), demanda uma constante reflexão sobre as relações de poder que permeiam o conhecimento escolar. Esta abordagem requer que se questionem os critérios de validade epistemológica que marginalizam saberes não eurocêntricos. Trata-se de criar condições para que diferentes cosmovisões dialoguem em pé de igualdade no espaço educacional.

O princípio de Sankofa, conforme elucidado por Gomes e Oliveira (2020), oferece importantes direções para a reconstrução identitária através da educação. Esta filosofia sustenta que o acesso à herança cultural africana é fundamental para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva entre estudantes negros. Ela fornece os alicerces para uma educação que combate o epistemicídio e valoriza a diversidade epistêmica.

A teoria da relação ao saber, conforme aplicada por Silva e Cavalcanti (2024) ao contexto brasileiro, permite compreender os processos de construção de significado no espaço escolar. Esta perspectiva ajuda a elucidar, por exemplo, como os estudantes estabelecem conexões entre seus universos culturais e os conhecimentos formalmente transmitidos. Ela revela a importância do reconhecimento identitário nos processos de aprendizagem.

A integração dessas três perspectivas teóricas possibilita uma compreensão abrangente dos desafios e potencialidades na incorporação dos saberes afro-brasileiros. Esta articulação conceitual orienta a análise dos dados empíricos apresentados nas seções subsequentes, fornecendo as ferramentas teóricas necessárias para interpretar as complexas dinâmicas observadas no campo educacional.

QUANDO SANKOFA ENCONTRA A SALA DE AULA: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR

A investigação empírica realizada na escola pública de tempo integral revelou um cenário complexo, marcado por tensões entre iniciativas promissoras e desafios estruturais persistentes na incorporação dos saberes afro-brasileiros. A análise dos dados coletados através dos diferentes instrumentos metodológicos permitiu identificar padrões significativos que dialogam criticamente com o referencial teórico adotado.

ENTRE AVANÇOS E LIMITES: A INCORPORAÇÃO PONTUAL DOS SABERES AFRO-BRASILEIROS

Os dados documentais e as entrevistas com gestores evidenciaram que a escola desenvolve um conjunto de ações voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, particularmente durante o mês de novembro. Projetos envolvendo capoeira, oficinas de tranças e confecção de adereços africanos foram registrados com frequência no diário de campo. No entanto, a análise curricular demonstrou que essas iniciativas perma-

necem majoritariamente desconectadas do núcleo duro das disciplinas, configurando o que se pode caracterizar como uma incorporação pontual e eventual.

Os planos de ensino analisados revelaram que a abordagem da história e cultura africana segue predominantemente vinculada ao período da escravidão, com poucas incursões sobre as civilizações africanas pré-coloniais ou contribuições contemporâneas. Essa constatação corrobora a perspectiva de Gomes (2012) sobre a necessidade de superar a visão da África como continente histórico, promovendo seu reconhecimento como espaço de produção de conhecimento válido e atual.

A VOZ DOCENTE: ENTRE O RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA E A INSEGURANÇA NA PRÁTICA

As entrevistas com os professores revelaram um paradoxo significativo: enquanto há reconhecimento unânime da importância da Lei 10.639/03, persiste uma sensação generalizada de insegurança quanto às formas de implementação. Os relatos indicam que a formação inicial não os preparou adequadamente para trabalhar com a temática, gerando um desconforto que frequentemente os leva a reproduzir abordagens superficiais ou a evitar o tema.

Essa constatação dialoga com os achados de Candau (2012) sobre a necessidade de formação docente continuada que ultrapasse a dimensão informativa, alcançando uma transformação das posturas pedagógicas e epistemológicas. Os dados sugerem que a ausência de um trabalho sistemático de formação tem sido um dos principais obstáculos para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais.

A PERSPECTIVA DISCENTE: RESSIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS

As rodas de conversa com estudantes proporcionaram contributos valiosos sobre os impactos das práticas pedagógicas na relação ao

saber. Estudantes negros relataram experiências de reconhecimento e estranhamento simultâneos. Quando questionados sobre momentos significativos de aprendizagem, vários mencionaram atividades específicas onde tiveram acesso a conhecimentos sobre civilizações africanas ou personalidades negras brasileiras.

Esses relatos sugerem que práticas orientadas pelo princípio de Sankofa, ainda que pontuais, podem operar significativas ressignificações na relação ao saber, conforme teorizado por Charlot (2000). A fala de uma estudante é particularmente elucidativa: “Quando aprendi sobre as rainhas de Angola, senti que aquela história também era minha”. Este depoimento ilustra o potencial transformador de uma educação que permite ao estudante negro encontrar-se no currículo.

TENSÕES E POSSIBILIDADES: PARA ALÉM DA SIMBOLOGIA

A observação do cotidiano escolar permitiu identificar que, apesar das iniciativas existentes, persiste uma desconexão entre as ações específicas e a cultura escolar como um todo. A análise sugere que a incorporação dos saberes afro-brasileiros tem ocorrido predominantemente na dimensão simbólica, com limitada penetração na estrutura curricular formal.

Esta constatação reforça a pertinência da perspectiva intercultural crítica de Walsh (2009), que alerta para o risco de uma interculturalidade funcional que não questiona as estruturas de poder. Os dados indicam que a escola pesquisada encontra-se em um estágio intermediário de incorporação, onde as iniciativas existentes representam avanços significativos, mas ainda insuficientes para configurar uma transformação epistêmica substantiva.

CAMINHOS PARA UMA INCORPORAÇÃO SUBSTANTIVA

A análise integrada dos dados sugere que a superação dos limites identificados exige uma atuação em múltiplas frentes. Em primeiro lugar,

torna-se imperativo o desenvolvimento de um programa sistemático de formação docente que articule dimensões teóricas e práticas. Em segundo lugar, a reestruturação curricular aparece como condição necessária para transcender a lógica dos projetos eventuais.

Finalmente, os dados apontam para a necessidade de se criar espaços de diálogo onde os saberes da comunidade possam circular e fertilizar o ambiente escolar. Como observado por Munanga (2019), a efetiva descolonização do currículo exige o reconhecimento da escola como espaço de produção, e não apenas de reprodução, de conhecimento.

A discussão dos resultados permite concluir que, embora a escola pesquisada tenha avançado em relação à visibilidade da cultura afro-brasileira, persistem desafios significativos para alcançar uma incorporação substantiva que reconfigure as relações epistêmicas no espaço escolar. Esta constatação sinaliza a necessidade de persistir e aprofundar os esforços na direção de uma educação verdadeiramente intercultural e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

A investigação realizada permitiu compreender que a incorporação dos saberes afro-brasileiros na escola pesquisada configura-se como um processo em construção, marcado por avanços significativos, mas ainda distante do projeto transformador preconizado pela interculturalidade crítica. Os resultados demonstram que, embora existam iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, estas permanecem, em grande medida, circunscritas à esfera do eventual e do simbólico, sem lograr efetivar uma reconfiguração curricular substantiva.

A análise evidenciou três dimensões fundamentais que demandam atenção: a formação docente, a estrutura curricular e as relações epistêmicas que organizam o conhecimento escolar. Na formação docente, identificou-se uma lacuna significativa entre o reconhecimento da importância da temática e a segurança pedagógica para trabalhá-la de forma

crítica e contextualizada. No âmbito curricular, constatou-se a persistência de uma organização que mantém os saberes afro-brasileiros na periferia do conhecimento legitimado. Quanto às relações epistêmicas, observou-se que a hierarquia de saberes que privilegia a matriz eurocêntrica permanece praticamente intacta.

Os dados sugerem que a superação desses desafios exige mais do que a implementação de projetos pontuais ou a inclusão de conteúdos específicos. É necessária uma transformação profunda na cultura escolar, que passe pelo questionamento das próprias bases epistêmicas que organizam o currículo. Neste sentido, o princípio de Sankofa revela-se como uma ferramenta teórico-metodológica potente, ao propor o resgate do passado como gesto projetivo para o futuro.

Para dar continuidade às investigações neste campo, sugere-se uma agenda de pesquisa organizada em quatro eixos principais:

- a. Estudos Longitudinais sobre Formação Docente: Investigações que acompanhem, por períodos estendidos (2 a 4 anos), os processos de formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, com foco na análise de suas transformações nas práticas pedagógicas e nas concepções epistemológicas;
- b. Pesquisas Avaliativas de Políticas Públicas: Análises sistemáticas da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-racial em diferentes redes de ensino, com especial atenção aos mecanismos de monitoramento e avaliação destas políticas.
- c. Investigações sobre Epistemologias Africanas na Escola: Pesquisas que se dediquem à tradução pedagógica de conceitos e filosofias africanas e afro-brasileiras, testando sua aplicabilidade em diferentes componentes curriculares e níveis de ensino.
- d. Estudos Interinstitucionais Comparados: Pesquisas que envolvam múltiplas escolas ou redes de ensino, permitindo a identificação

de fatores contextuais que favorecem ou dificultam a incorporação substantiva dos saberes afro-brasileiros.

Acredita-se que esta agenda de pesquisa contribuiria para a construção de um *corpus* de conhecimento robusto e contextualizado, capaz de orientar tanto as políticas educacionais quanto as práticas pedagógicas na direção de uma educação verdadeiramente antirracista e intercultural.

Após apresentação da agenda de possíveis desdobramentos, parte-se para apresentar algumas proposições para a Ação Educativa. Com base nos resultados obtidos, foram formuladas as seguintes proposições para a ação educativa, quais sejam:

- Primeiro, a formação docente deve ser reconcebida como um processo contínuo e crítico, que articule reflexão teórica e experimentação prática, criando espaços seguros para que os professores possam revisitar e ressignificar suas próprias concepções sobre raça, conhecimento e poder.
- Segundo, a reestruturação curricular deve orientar-se pelo princípio da transversalidade epistêmica, integrando os saberes afro-brasileiros não como apêndices, mas como constituintes fundamentais de todas as áreas do conhecimento. Terceiro, é fundamental estabelecer mecanismos institucionais de acompanhamento e avaliação que permitam monitorar a efetividade das ações implementadas, garantindo que estas não se restrinjam ao plano das intenções.

Por fim, esta pesquisa demonstrou que a construção de uma educação antirracista exige mais do que a simples aplicação de leis ou a implementação de projetos isolados. Ela demanda um compromisso coletivo com a transformação das estruturas epistêmicas que organizam o conhecimento escolar. O princípio de Sankofa, com sua sabedoria ancestral, nos convida a olhar para trás não por nostalgia, mas para encontrar no pas-

sado as ferramentas necessárias para construir um futuro educacional mais justo e plural. Que este estudo possa contribuir para este movimento de retorno e projeção, inspirando novas pesquisas e práticas pedagógicas comprometidas com a descolonização do conhecimento e a emancipação de todos os sujeitos educativos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, V. M. F. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, A. C. C.; OLIVEIRA, L. R. Currículo negro, asê e sankofa: perspectivas, cotidianos e valores afro-civilizatórios. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, março/maio, 2020, p. 161-187.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, jul/set, 2012, pp. 727-744.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf.

SILVA, N. M. da; CAVALCANTI, J. D. B. A abordagem da relação ao saber no contexto da formação inicial de professores de física. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 5, p. e41111, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-144.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.033

TARRAFEANDO IDEIAS E PENSARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA DO AMAZONAS

Jaqueline Pereira dos Santos¹

RESUMO

Este estudo propõe uma metáfora “tarrafeiar ideias e pensares” que compara a prática ribeirinha da pesca como símbolo da busca constante por compreensão, análise e transformação dos processos educacionais voltados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa se insere no contexto das escolas públicas do interior do Amazonas, entre os anos de 2024 e 2025, e convida à reflexão sobre práticas pedagógicas, políticas públicas e os desafios da formação profissional, com especial atenção à diversidade, aos direitos dos deficientes. A fundamentação teórica está ancorada em legislações brasileiras como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Brasileira de Inclusão, e nos autores como Mantoan, Sassaki e Vygotsky, que oferecem subsídios para pensar a inclusão como práxis transformadora e comprometida. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, com coleta de dados realizada em duas escolas de Ensino Fundamental I. Participaram da pesquisa 11 profissionais de apoio, 2 pedagogos, 23 professores e 1 Coordenador Regional de Educação. A coleta respeitou os princípios éticos, garantindo o anonimato dos entrevistados. Os dados, ainda parciais, revelam “que mesmo

1 Doutoranda em Ciências da Educação da pela Universidad de La Integración de Las Américas, UNIDA-Paraguai, “jaqueline.doutorado2024@gmail.com.

tendo crescido a incidência dessa clientela, o desconhecimento do lidar, trabalhar ainda é pequeno, ou por falta de interesse, medo ou de interesse”, isso devido práticas pedagógicas que, embora bem-intencionadas, muitas vezes reproduzem exclusão e preconceitos, evidenciando a necessidade de formação continuada e de adaptações físicas e sensoriais nos ambientes escolares. A análise dos resultados aponta a urgência de conhecer, estudar para intervir com políticas públicas sensíveis às especificidades dessa clientela humana. O reconhecimento destes passos a inclusão possa ser de fato um processo contínuo e coletivo. É emergente também a articulação entre escola e família como elemento fundamental para o fortalecimento de uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Escola pública no Amazona, Legislação e prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, as escolas públicas do Interior do Amazonas com ênfase a observação e ao atendimento do público de crianças com Transtorno do Espectro autista é uma realidade controversa que pode ser vista como uma metáfora de “tarrafeiar ideias, pensares e reflexões”, já que esta é uma prática ribeirinha que pode ser relacionada a questão da educação inclusiva, destacando assim a relevância reflexiva da realidade do contexto amazônico. Essa investigação prioriza em analisar práticas inclusivas nas séries iniciais do Ensino fundamental, em Manacapuru, município do interior do Amazonas, com foco na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas.

A fundamentação teórica abrange legislações brasileiras sobre educação inclusiva, como a LDB, o ECA e a Lei Brasileira de Inclusão, além de contribuições de autores renomados como Mantoan, Sassaki e Vygotsky. A metodologia adotada foi qualitativa, descritiva-interpretativa, com coleta de dados em escolas estaduais do principalmente em duas que atendem exclusivamente de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, envolvendo profissionais de apoio, pedagogos, professores e gestores. formação docente e participação ativa da sociedade.

No coração do Amazonas, onde os rios desenham caminhos e as redes capturam histórias, nasce uma necessidade de adentrar efetivamente no que há de obscuro no processo educacional inclusivo. Este capítulo é um convite à reflexão sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tecendo conexões entre práticas pedagógicas e o território que nos acolhe.

A metáfora de “tarrafeiar” como prática ribeirinha aplicada à educação inclusiva evoca movimento, busca, paciência e conexão com o território. Este trabalho, é instigado com intuito de estudar os conceitos, as realidades e os pensares da realidade de pesquisa realizada em Manacapuru, município do interior do Amazonas, explora os desafios e as potências da inclusão escolar, propondo observar, entender, refletir e quem sabe tecer

saberes melhorados a uma práxis transformadora que valorize o território e promova o acolhimento das pessoas humana com Transtorno do espectro autista.

A EDUCAÇÃO, ESCOLA E A INCLUSÃO HUMANA

A educação, enquanto fenômeno social e cultural, constitui um processo essencial no desenvolvimento da raça humana e à reprodução das estruturas sociais. Etimologicamente, o termo deriva do latim *educare*, que significa “nutrir”, “alimentar”, ou ainda *educere*, que remete à ideia de “conduzir para fora”, sugerindo o ato de desenvolver potencialidades latentes no indivíduo. Nesse sentido, a educação pode ser compreendida como um processo contínuo e constante, formação intelectual e desenvolvimento ético, cuja finalidade é preparar o sujeito para a vida em sociedade.

Segundo Libâneo (2004), a educação é “um processo de intervenção na prática social, visando à formação humana em suas múltiplas dimensões: intelectual, moral, estética, política e profissional”. Essa concepção amplia o entendimento da educação para além da instrução formal, reconhecendo seu papel na constituição da subjetividade e na construção da cidadania.

Historicamente, as práticas educativas antecedem a institucionalização escolar e podemos dizer que nas sociedades tribais e pré-letradas, o saber era transmitido oralmente, por meio da convivência intergeracional, com foco na sobrevivência e na preservação dos valores culturais. Essa forma de educação, embora não sistematizada, era profundamente significativa, pois assegurava a continuidade dos modos de vida e das tradições. Como destaca Durkheim (1996), “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão prontas para a vida social”.

Com o advento das primeiras civilizações como Egito, Mesopotâmia, China e Índia, a educação passou a ser vinculada às instituições religiosas

e ao poder político, até então não se vislumbra a educação voltada para o público das pessoas com deficiência. O ensino era reservado às elites, com ênfase na formação de escribas, sacerdotes e governantes. Na Grécia Antiga, emerge uma concepção humanista e filosófica da educação. Platão, em *A República*, propõe um modelo educativo voltado à justiça e à formação do cidadão ideal, enquanto Aristóteles, em *Política*, defende que “a educação deve ser adaptada à forma de governo”, evidenciando o vínculo entre pedagogia e organização social.

Durante a Idade Média, a educação foi monopolizada pela Igreja, que a utilizou como instrumento de doutrinação teológica. Saviani (2008) observa que “a educação medieval foi marcada pela sacralização do saber e pela exclusividade do ensino clerical”, o que limitava o desenvolvimento de uma racionalidade autônoma. A partir do Renascimento e do Iluminismo, a educação passou a ser concebida como meio de emancipação humana e direito universal. Rousseau, em *Emílio ou Da Educação*, propõe uma pedagogia centrada na liberdade e na natureza do educando, rompendo com os modelos autoritários. Kant, por sua vez, afirma que “o homem só se torna homem pela educação”, destacando seu papel formador da autonomia moral e racional. Posteriormente a escola passou a ser vista como espaço privilegiado de transmissão do saber sistematizado e de formação da força de trabalho. Segundo Saviani (2008), “a escola é uma mediação necessária entre o saber elaborado historicamente e os sujeitos sociais que dele necessitam para sua inserção crítica na sociedade”.

A educação, longe de ser um processo neutro, está ligada em disputas ideológicas, projetos políticos e concepções filosóficas de ser humano e sociedade. Cabe à educação atual resgatar seu potencial emancipador, promovendo a formação crítica, ética e cidadã dos indivíduos em um mundo marcado por profundas desigualdades e transformações.

A escola, a educação é um reflexo de certa forma da exclusão humana ao longo da história é caracterizada pela visão esta que delimita a escolarização como privilégio de um grupo de pessoas e foi sempre legitimada nas

políticas e práticas educacionais reprodutoras de ordem social, ora devido a condição étnica, ora situação econômica e até a física ou biológica de determinado grupos de indivíduos.

Na contemporaneidade, segundo Paulo Freire (2003), a educação deve ser entendida como um ato político e libertador, capaz de promover a consciência crítica e transformar a realidade social. Essa perspectiva dialoga com a visão de Émile Durkheim (1975), que considera a educação como um mecanismo de socialização e reprodução de valores culturais, mas também como uma ferramenta para a transformação das estruturas sociais. Lev Vygotsky (1991), por sua vez, destaca a importância da interação social no processo educativo, argumentando que o aprendizado ocorre em um contexto de mediação e construção coletiva de significados. Essa abordagem é complementada por Jean Piaget (1976), que enfatiza o desenvolvimento cognitivo como um processo ativo de descoberta e adaptação ao ambiente.

Nesta perspectiva governantes, educadores e as famílias não podem fechar os olhos, precisa refletir e observar o mínimo interesse de auxiliar esses sujeitos que diariamente estão nas escolas, nas ruas ou até escondidos por seus familiares no seio familiar. Sabe-se que no atendimento da educação inclusiva, o educador precisa ter uma predisposição e uma visão de como atuar na educação especial.

As pessoas todas devem ser vista, respeitados e valoradas e assim poderá consolidar-se um direito universal de todas as pessoas e também ser instrumento de justiça social. No Brasil a Constituição Federal de 1988, destaca que educação passou a ser reconhecida como dever do Estado e direito de todos, com ênfase na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A educação inclusiva, surgiu como uma proposta transformadora, comprometida com a valorização da diversidade e a superação das barreiras que historicamente marginalizaram sujeitos tidos com atípicos socialmente, tais como: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, negros, descendentes de povos originários, imigrantes, LGBTQI+ e outros.

Esta pesquisa contempla o estudos dos aspectos relacionados as pessoas com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Mantoan (2006), “a inclusão escolar não é apenas a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas a transformação da escola para que ela se torne capaz de atender a todos”. Essa perspectiva exige que a escola abandone modelos homogêneos e excludentes, adotando estratégias que respeitem as singularidades dos educandos e promovam a aprendizagem significativa.

O TERRITÓRIO AMAZÔNICO

Na natureza humana interiorana ora encanta pela vasta beleza natural, ora pelo obscuro, as dificuldades de aceso etc. Contudo, a efetivação da educação inclusiva enfrenta obstáculos complexos no interior da Amazônia. A vastidão territorial, as dificuldades de locomoção, a escassez de recursos e a carência de formação docente tornam o processo de inclusão um desafio cotidiano. Estudos realizados pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) apontam que professores em municípios do interior enfrentam limitações estruturais severas, como ausência de materiais pedagógicos adaptados, falta de apoio institucional, espaços físicos inadequados e número excessivo de alunos por sala.

De acordo com Becker in Castro(2008.p223):

A Amazônia é parte do Brasil e seus problemas decorrem das contradições intrínsecas ao modo de inserção do país no sistema capitalista mundial e à acelerada reorganização da sociedade brasileira, embora com feições particulares devido às as especificidades regionais(...) uma selva urbanizada e industrializada.

Essa realidade do autor acima descreve que o maior estado da federação brasileira, possui de um lado a floresta a ser preservada, o rio Amazonas a ser cuidado, os indígenas a serem vistos como pessoas e as pessoas com deficiência numa diversidade regional, numa biodiversidade, vasta humana, étnica e social, muito complexa. O campo da educação sofre influência de todos estes aspectos. Logo, de maneira geral no Brasil pode

se dizer que a educação inclusiva tem avançado significativamente nas últimas décadas, impulsionada por legislações e políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todos.

No contexto amazônico, a educação assume características únicas, influenciadas pela territorialidade e pela relação íntima entre as comunidades rurais e o ambiente natural. Assim, a educação não é neutra; ela carrega valores, ideologias e visões de mundo que moldam as práticas pedagógicas e os processos de inclusão.

O território amazônico é marcado por desafios e potências singulares: sua vastidão fluvial, diversidade étnica, saberes locais e comunidades ribeirinhas moldam não apenas o cotidiano das escolas, mas também os sentidos da educação. A escola pública nesse contexto deve se transformar sempre em espaço de resistência e reinvenção. A prática pedagógica precisa reconhecer a cultura local, dialogar com os modos de vida amazônicos e acolher a diferença como parte constitutiva da formação.

QUANTO A FORMAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:

É importante destacar que as Iniciativas governamentais apesar dessas adversidades, são promissoras e demonstram um pouco de vislumbre pelo governo local em melhorar a educação inclusiva na região. O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam), por exemplo, tem promovido cursos profissionalizantes acessíveis em municípios como Parintins, oferecendo formação para pessoas com deficiência visual e transtorno do espectro autista (TEA), mas ainda é algo pequeno diante da complexidade continental de nossa região. É pouco, mas esses projetos revelam que, quando há investimento e compromisso institucional, é possível construir ambientes educativos acolhedores e eficazes, mesmo em contextos desafiadores. Como destaca Ghiraldelli (2014), “a educação inclusiva é uma exigência ética e política, pois promove a equidade e combate à exclusão”.

No interior do Amazonas, essa exigência se torna ainda mais urgente, pois a exclusão educacional está entrelaçada com desigualdades históri-

cas, geográficas e culturais. A superação desses desafios requer políticas públicas sensíveis às especificidades regionais, formação docente contextualizada e articulação entre escola, comunidade e poder público.

Boaventura de Sousa Santos (2006) argumenta que a educação deve ser um espaço de emancipação e valorização dos saberes locais, enquanto Milton Santos (1996) destaca a importância de compreender o território como um espaço vivido, onde as relações sociais e culturais se entrelaçam. Candau (2008) reforça a necessidade de práticas pedagógicas interculturais que dialoguem com a diversidade e promovam a inclusão. Nas escolas do interior amazônico, especificamente de Manacapuru, tem essa realidade de forma concreta.

O EDUCADOR NA REALIDADE PUBLICA AMAZÔNIDA

Professores enfrentam desafios como o acesso limitado a recursos, a necessidade de adaptar conteúdos às especificidades locais e a construção de estratégias para incluir alunos quer sejam deficientes, indígenas, negros, pardos ou de outras denominações étnicas, raciais ou fisiológicas. A territorialidade reconfigura o papel do professor, que deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um mediador cultural e um agente de transformação social.

É imperioso que os Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, tenha por finalidade de apoiar a inclusão escolar dos estudantes público alvo, e disponibilizar sempre nos cursos de especialização e aperfeiçoamento, tanto na modalidade presencial, como a distância, como já preconiza alguns documentos do Ministério da Educação e a própria LDBEN. Sem formação adequada, remuneração justa e condições dignas de trabalho, não há como garantir que os princípios constitucionais se traduzam em práticas pedagógicas eficazes. Como apontam estudos recentes, a precarização da carreira docente compromete diretamente os resultados educacionais e a permanência dos alunos na escola (SABER TECNOLOGIAS, 2025).

Nesse contexto, o professor precisa desenvolver uma escuta sensível, valorizar os saberes locais e construir práticas pedagógicas que promovam o pertencimento e a equidade. Assim, a educação pública no Amazonas se torna um espaço de resistência, acolhimento e transformação, alinhando-se aos princípios de uma educação em movimento.

Philippe Perrenoud (1999) afirma que lidar com a diversidade exige mais do que formação técnica – requer o desenvolvimento de uma postura reflexiva e ética no professor. José Pacheco (2008) propõe que a escola seja um ambiente de escuta ativa, no qual o estudante tem voz e participação na construção do conhecimento, o que dialoga diretamente com o princípio da gestão democrática. A garantia de padrão de qualidade e o direito à aprendizagem ao longo da vida completam o conjunto de princípios que orientam a educação brasileira.

A plena efetivação dessas atitudes depende da articulação entre políticas públicas, financiamento adequado, formação docente e participação ativa da sociedade. Como destaca Saviani (2008), a efetivação desses princípios requer um esforço coletivo que envolva Estado, educadores e sociedade civil, em um movimento contínuo de luta pela democratização do ensino.

A inclusão de pessoas com deficiência em municípios do interior, como Manacapuru (segundo IBGE 2022), é um desafio que exige políticas públicas intersetoriais. Com uma população de **8.320 pessoas com deficiência**, a cidade enfrenta dificuldades relacionadas à infraestrutura, transporte adaptado e acesso à educação especializada. É pujante a necessidade da ampliação de centros de atendimento, a formação de profissionais e os investimentos em acessibilidade urbana são medidas urgentes para garantir o direito à inclusão plena. Além disso, a colaboração entre saúde, educação e assistência social é essencial para atender às necessidades dessa população. Contudo, a falta de recursos financeiros e a ausência de políticas públicas efetivas dificultam a implementação de ações inclusivas em áreas remotas.

A NATUREZA, OS OBSTÁCULOS

A geografia Amazônica desempenha um papel estratégico na integração regional e na promoção da inclusão educacional. Como principal via de transporte na região Norte, o rio conecta comunidades ribeirinhas e municípios isolados, permitindo o acesso a serviços essenciais, como saúde e educação.

Acreditamos que nessa perspectiva o Rio Amazonas é um símbolo de conexão e diversidade, sendo essencial para a promoção da inclusão educacional e social na região Norte. No contexto da educação inclusiva comparar o Rio Amazonas é mais do que uma rota de transporte; é um símbolo de conexão e diversidade. É Possível afirmar que a navegação fluvial possibilita que estudantes com deficiência e suas famílias superem barreiras geográficas, garantindo maior mobilidade e acesso a escolas e centros de atendimento especializados. Outro ponto é que a união entre escolas, famílias e sociedade é fundamental para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato de amor e coragem, dialogando com a realidade dos educandos. Essa perspectiva é especialmente relevante em comunidades ribeirinhas, onde o respeito às diversidades culturais e sociais é essencial para a criação de um ambiente educacional acolhedor e equitativo.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA _TEA- CONCEITOS E DEFINIÇÕES:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma realidade constituída por um funcionamento do neurodesenvolvimento diferente do dito típico, ele afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Sua manifestação pode ter diferentes formas e intensidades, cada pessoas tem suas características próprias que precisam de pouco suporte que necessitam de assistência significativa ao longo de sua vida, considera pessoas que

possuem um conjunto de sinais clínicos e comportamentais fora do visto pela maioria na condição evolutiva social de vida e que impõe cuidados e rotinas diferenciadas, essas pessoas necessitam de acompanhamento de uma equipe profissional e de uma família acolhedora que auxilie no processo de tomada de decisões e autonomia. Não é fácil diagnosticar sem auxílio de profissionais especializados, mas acredita-se que o diagnóstico precoce e a intervenção o mais cedo possível é de fundamental importância para o desenvolvimento sistemático de sociabilidade, linguagem e comunicação durante a existência desses indivíduos.

De acordo com Mello (2005, p. 11):

Ultimamente não só vem aumentando o número de diagnósticos, como também estes vêm sendo concluídos em idades cada vez mais precoces, dando a entender que, por trás da beleza que uma criança com autismo pode ter e do fato de o autismo ser um problema de tantas faces, as suas questões fundamentais vêm sendo cada vez reconhecidas com mais facilidade por um número maior de pessoas.

Nessa perspectiva identificada pelo autor podemos afirmar que os indivíduos que possuem esse transtorno mental são uma parcela da população que vem sendo evidenciada e que essa evidencia pode facilitar a encontrar nuances, pistas e meios para amenizar e facilitar a vida desses indivíduos para não sofrerem tanta exclusão no meio social.

Melo (2005, p11) destaque que: “Provavelmente é por isto que o autismo passou mundialmente de um fenômeno aparentemente raro para um muito mais comum do que se pensava”. Assim evidencia-se que todos devem ter medidas e pensares no intuito de superar essa exclusão. A educação especial conquistou avanços significativos ao longo dos anos, percorrendo caminhos diversos: os Paradigmas da Segregação – Integração - Inclusão.

Entendemos por paradigma “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (ARANHA, 2000, p. 3). Concordando com a autora, podemos afirmar que a forma o atendimento

de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio para ser observado, analisado e repensado no âmbito das escolas públicas.

Machado & Vernick (2013,p50) destaca que:

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, traz a noção de que todas as crianças devem aprender juntas, na escola, inspirando as políticas educacionais brasileiras e trazendo consigo o princípio das escolas inclusivas, ou seja, postulando que as escolas deveriam se organizar pedagógica e administrativamente para receber todas as crianças, indistintamente.

Os autores acima destacam que a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, destaca vários estudos, reflexões e pensares sobre a educação inclusiva de maneira geral, na questão das escolas.

Não existe uma causa única e determinada para o autismo na infância. Até os anos 80, o autismo era considerado um transtorno adquirido por influência de fatores do ambiente. A inclusão é apresentada, portanto, como o momento contemporâneo da Educação Especial, mas, para muitos, as práticas de exclusão, segregação e integração ainda são praticadas em várias partes do mundo, só que de maneira bastante sutil (SASSAKI, 1997).

Nesse afã, uma sociedade inclusiva tem muitos obstáculos e entretes a serem superados por todos, assim como em vários outros aspectos diferentes e discriminados socialmente e culturalmente como negros, pobres, índios, etc. Não apenas com as pessoas com deficiência. Assim, inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão humana, existencial e presente em qualquer sociedade.

Estudiosos definem que o autismo é resultado de uma série de alterações no funcionamento normal do cérebro, muitos destacam que fatores genéticos representam cerca de 90% das incidências dessa patologia e os outros 10% são ocasionados por fatores ambientais ,entretanto muita coisa ainda está obscura para se chegar a um consenso sobre isso, o

mundo ,as situações climáticas, os tipos de alimentações de cada grupo social muita coisa pode ser apontada como causa a esta incidência em cada localização.(BRANDÃO, 2022)

AS LEGALIDADES, AMPAROS E DIREITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno com deficiência, mas implica mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura institucional da escola. Essa perspectiva reforça que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola deve ser acompanhada de uma transformação ética e estrutural no ambiente educacional.

No contexto mundial, a educação inclusiva tem sido amplamente debatida, especialmente no que diz respeito ao atendimento de estudantes com TEA. Organizações internacionais, como a UNESCO, têm promovido iniciativas para garantir que a inclusão seja uma realidade em todos os sistemas educacionais. Em países como a Finlândia e o Canadá, por exemplo, políticas inclusivas têm demonstrado resultados positivos, com a implementação de práticas pedagógicas adaptadas e o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de inclusão. A UNESCO entende que sistemas educacionais devem ser reorganizados para responder às necessidades de todos os estudantes, valorizando a diversidade como elemento estruturante.

No Brasil, diversos marcos legais têm contribuído para a consolidação da educação inclusiva como política pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) reafirmam o direito à educação inclusiva, reconhecendo a necessidade de adaptações razoáveis, formação docente e apoio especializado. Existem inúmeros fatores complicadores na melhoria da Educação Inclusiva Em muitos casos, o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é ofertado de forma sistemática, e o Projeto Político-Pedagógico das escolas não contempla práticas inclusivas. A ausência de apoio familiar e comunitário também é um fator que dificulta a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência.

As escolas, as instituições, a sociedade tudo necessita está aberto a mudanças e adaptações educativas e humanas para a melhoria da vida das pessoas com mais necessidades educativas e assistivas

A Constituição Federal destaca a definição e o fortalecer diretrizes técnicas, mas também expressa um compromisso ético e social com a construção de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. Entre os princípios elencados, destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que implica que o Estado deve garantir que todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, condição física ou intelectual, tenham oportunidades reais de frequentar e concluir seus estudos. Essa diretriz é especialmente relevante no contexto da inclusão de pessoas com deficiência, como os educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença nas escolas exige adaptações pedagógicas, formação docente e políticas públicas efetivas.

Um novo olhar que posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vem consagrar o cuidado, a necessidade de atitudes para a concessão desse fundamental direito social. A atual Lei nº 9.394/96, no artigo 59, alicerça que os sistemas de ensino devem oportunizar aos escolares currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades educativas do público definido com especiais.

Como destaque nessa nova década temos o atual Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024 (BRASIL, 2014a), o qual traz a meta 4 como uma das 20 metas a serem cumpridas nessa década. O objetivo de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento

educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Outro ponto fundamental é a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, que assegura a autonomia intelectual e a pluralidade de ideias no ambiente escolar. Esse princípio reforça que a educação não deve ser instrumento de doutrinação, mas sim de emancipação, permitindo que educadores e estudantes construam conhecimento de forma crítica e participativa.

O atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil passou por transformações significativas ao longo do século XX e início do XXI. Até os anos 1980, o suporte era oferecido majoritariamente por instituições filantrópicas, como APAE e Pestalozzi, sem políticas públicas específicas. A criação do SUS em 1988 e a promulgação da Constituição Federal marcaram o início da garantia de direitos universais à saúde e educação. A partir dos anos 2000, surgiram legislações específicas que consolidaram o atendimento educacional e social às pessoas com TEA.

Tabela 02- Histórico das legislações sobre Educação inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista:

Ano	Legislação / Marco Legal	Contribuição para o Atendimento de Crianças com TEA
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069)	Reconhece o direito à educação e proteção integral.
2001	Lei nº 10.216 (Lei da Reforma Psiquiátrica)	Promove cuidado em liberdade e atenção psicossocial.
2012	Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764)	Reconhece o TEA como deficiência e garante acesso à educação, saúde e inclusão.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146)	Estende direitos às pessoas com deficiência, incluindo autistas.
2020	Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977)	Cria a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA).
2023	Lei nº 14.654	Garante transparência no acesso a medicamentos pelo SUS.

Fonte: Arquivos da Pesquisadora, 2025.

Segundo Nicoletti e Honda (2021), a Lei Berenice Piana representou um divisor de águas ao reconhecer o TEA como deficiência e estabelecer diretrizes para inclusão educacional e social. Já Candau (2008) defende que a educação inclusiva deve ser intercultural e territorializada, especialmente em contextos como o Amazonas. Estaduais. O Referencial Curricular Amazonense (RCA), publicado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) em 2020, é um marco na definição de diretrizes pedagógicas adaptadas às especificidades do território amazônico. Este documento enfatiza a valorização dos saberes locais e a promoção de uma educação inclusiva e intercultural.

As resoluções do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) também desempenham um papel crucial. A Resolução nº 127, de 03 de outubro de 2023, estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Já a Resolução nº 098, de 16 de outubro de 2019, orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, reforçando a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade cultural e territorial. No âmbito da capital, o Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME) contribui com normativas como a Resolução Conjunta nº 001/2022, que formaliza o Pacto de Colaboração entre o Conselho Estadual e o Conselho Municipal de Educação. Este pacto visa fortalecer a articulação entre as esferas estadual e municipal na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Esses documentos complementam as legislações federais e as obras teóricas citadas, oferecendo um panorama abrangente das políticas e práticas que sustentam a inclusão escolar de crianças com TEA no Amazonas. Eles evidenciam a importância de uma abordagem territorializada, que reconheça e valorize as especificidades locais como elementos centrais na construção de uma educação inclusiva e humanizadora.

Historicamente, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência ganhou força no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mun-

dial, quando milhares de soldados retornaram com deficiências físicas e psicológicas. Esse contexto impulsionou a criação de políticas públicas voltadas para a reabilitação e inclusão social. Nos anos 1970, movimentos sociais começaram a reivindicar direitos mais amplos, culminando na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes pela ONU em 1975.

A educação inclusiva é um dos pilares para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. A LBI reforça que o sistema educacional deve ser estruturado para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo recursos e adaptações pedagógicas que promovam a aprendizagem e a participação plena. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Esse princípio é reforçado pelo artigo 227, que destaca a proteção e a garantia de direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito à educação, saúde, trabalho e acessibilidade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa procurou adotar uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, com o objetivo de compreender as práticas e percepções dos profissionais da educação no contexto do Ensino Fundamental I. Essa escolha metodológica permitiu uma análise aprofundada dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, favorecendo a interpretação dos fenômenos educacionais em sua complexidade.

A coleta de dados foi realizada em escolas estaduais públicas de Ensino Fundamental I, com atendimento de crianças de 1º ao 5º ano, selecionadas por critérios de acessibilidade e relevância para os objetivos do estudo. Participaram da pesquisa 37 profissionais da educação, distribuídos da seguinte forma: 11 profissionais de apoio, 2 pedagogos, 23 professores e 1 Coordenador Regional de Educação. Essa diversidade de participantes possibilitou uma visão ampla e multifacetada das práticas pedagógicas e dos processos de gestão escolar.

Todos os procedimentos de coleta respeitaram os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes estabelecidas pela resolução vigente do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, e sua participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O anonimato dos entrevistados foi garantido, assegurando a confidencialidade das informações e o respeito à integridade dos sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais apontam para desafios como barreiras físicas e sensoriais nas escolas, além de lacunas na formação docente para lidar com TEA. Por outro lado, destacam-se estratégias de adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e avanços na relação entre escola e família. Segundo o IBGE (2022), no que tange a incidência de pessoas com deficiência no Amazonas, o estado tem 266.814 pessoas com deficiência, o que equivale a 7,01% da população. Na Manaus, esse número é ainda maior: 7,4% da população (147.873 pessoas). A faixa etária com maior número de pessoas com deficiência é de 45 a 49 anos, com 25.502 indivíduos. No município escolhido nessa investigação, Manacapuru, tem 8.320 pessoas com deficiência.

O Censo também identificou 43.983 pessoas com diagnóstico de autismo no Amazonas, representando 1,1% da população. O município de Manacapuru, situado na região metropolitana de Manaus, apresenta uma população total de 101.883 habitantes, dos quais 8.320 indivíduos foram identificados com algum tipo de deficiência, correspondendo a 8,17% da população local. Além disso, 17,4% dos domicílios ocupados têm pelo menos um morador com deficiência, o que reforça a relevância de ações intersetoriais voltadas à infraestrutura urbana, mobilidade e inclusão escolar.

Tabela 01- Principais deficiências registradas em Manacapuru

Deficiência	Quantidade de incidência
Dificuldade para enxergar	4.013 pessoas
Dificuldade para andar ou subir degraus	2.122 pessoas
Dificuldade para ouvir	1.015 pessoas
Dificuldade para se comunicar ou compreender	1.008 pessoas
Pessoas com autismo com laudo	1.100 pessoas
Dados alcançados por amostragem	

Fonte: IBGE 2022, Ano da pesquisa: 2025.

Inclusão em nível de cidade de pessoas com deficiência é um desafio que exige políticas públicas intersetoriais. No campo urbano com uma população de 8.320 pessoas com deficiência, a cidade enfrenta dificuldades relacionadas à infraestrutura, transporte adaptado e acesso à educação especializada. É pujante a necessidade da ampliação de centros de atendimento, a formação de profissionais e os investimentos em acessibilidade urbana são medidas urgentes para garantir o direito à inclusão plena. Além disso, a colaboração entre saúde, educação e assistência social é essencial para atender às necessidades dessa população. Contudo, a falta de recursos financeiros e a ausência de políticas públicas efetivas dificultam a implementação de ações inclusivas em áreas remotas.

A análise dos dados preliminar dessa investigação revela lacunas significativas na formação e no suporte oferecido aos professores da rede estadual que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A pesquisa realizada com 37 professores da rede estadual que atuam direta ou indiretamente com alunos diagnosticados com TEA apresenta um panorama revelador sobre a experiência docente, a formação especializada e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Foi aplicado um questionário de 10 perguntas objetiva e 3 objetivas aos educadores. Na questão referente **a tempo de experiência e atuação com crianças deficientes** tivemos a seguinte resposta que 45% dos professores possuem mais de 10 anos de experiência, enquanto 20% atuam há mais de cinco anos, 25% entre três e cinco anos, e apenas 10% têm até

dois anos de atuação. Esse dado indica que a maioria dos docentes já possui vivência prática com essa clientela, o que poderia ser um fator positivo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. No entanto, essa experiência não é acompanhada por formação especializada.



Fonte: Questionário aplicado da pesquisa, ano 2025.

O gráfico revela que **apenas 30% dos professores possuem especialização em Educação Inclusiva**, enquanto **70% não têm formação específica na área**. Essa lacuna formativa compromete a qualidade do atendimento educacional, pois o trabalho com alunos com TEA exige conhecimentos específicos sobre neurodesenvolvimento, práticas adaptativas e abordagens interdisciplinares. Como destaca Bittencourt (2009), o ensino inclusivo demanda formação contínua e sensível às singularidades dos estudantes.

Ao questionar sobre a **oferta de cursos pela Secretaria de Educação nos últimos dois anos**. Os dados mostram que 65% dos professores afirmam não ter recebido nenhuma capacitação nesse período, evidenciando uma negligência institucional quanto à formação continuada. A ausência de políticas públicas voltadas à capacitação docente fragiliza o processo de inclusão e sobrecarrega os profissionais que atuam na linha de frente.

Os principais desafios apontados pelos professores, com 78% indicando a necessidade de reduzir o número de alunos por sala, disponibilizar espaços alternativos na escola e fora dela, contar com suporte de profissionais especializados, ter acesso a mais recursos pedagógicos e tecnológicos, e receber cursos de capacitação continuada. Esses dados convergem para uma crítica estrutural: a escola não está preparada para

atender adequadamente alunos com TEA, e os professores não recebem o suporte necessário para exercer sua função com qualidade.

É pujante a necessidade destas evidências que comprovam que, embora haja experiência prática entre os docentes, a falta de formação especializada, de apoio institucional e de infraestrutura adequada compromete a efetividade da educação inclusiva. É urgente que a Secretaria de Educação implemente políticas de formação continuada, amplie o suporte multiprofissional nas escolas e promova adaptações físicas e pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os alunos.

A observação realizada nas escolas estaduais do município de Manacapuru, abrangendo os níveis de Ensino Fundamental I e II, evidenciou uma série de desafios que comprometem a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre os principais obstáculos, destacam-se as salas de aula superlotadas, que dificultam a atenção individualizada e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Essa realidade é agravada pela escassez de profissionais capacitados para lidar com as especificidades do TEA, especialmente em regiões do interior da Amazônia, onde o acesso à formação continuada é limitado.

Outro fator crítico observado foi a ausência de equipes multiprofissionais atuantes nas escolas, compostas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais, cuja presença é essencial para o acompanhamento integral dos estudantes com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) recomenda a atuação colaborativa entre diferentes profissionais, mas na prática, essa diretriz ainda encontra barreiras significativas para sua implementação, sobretudo em contextos periféricos.

Adicionalmente, verificou-se que, em muitas escolas estaduais, apenas um profissional de apoio especializado é autorizado por sala, mesmo quando há dois ou três estudantes com TEA que demandam suporte contínuo. Essa sobrecarga compromete não apenas a qualidade do atendimento, mas também o bem-estar do profissional e a efetividade das estratégias inclusivas.

Segundo Mantoan (2011), a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas exige condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, o que só é possível com suporte adequado e políticas públicas eficazes. Apesar dos desafios, foram identificadas iniciativas positivas, como o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e o fortalecimento da relação entre escola e família, que contribuem para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva. A análise proposta neste estudo confronta essas práticas com as legislações vigentes, refletindo sobre os preconceitos e atitudes excludentes ainda presentes no ambiente escolar, e propondo caminhos para uma práxis inclusiva transformadora.

Em síntese, os dados analisados reforçam que a inclusão escolar é um processo contínuo e coletivo, que demanda o fortalecimento da escola como espaço de acolhimento e pertencimento, bem como políticas públicas sensíveis às especificidades do contexto amazônico. A superação dos desafios identificados passa pela valorização dos profissionais da educação, pela ampliação das equipes de apoio e pela garantia de condições estruturais que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento dos múltiplos passos sempre é fator necessários para a efetivação da inclusão escolar permite compreender que este é, acima de tudo, um processo contínuo e coletivo. A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas, especialmente nas regiões amazônicas e nas comunidades das barrancas ribeirinhas, exige mais do que adaptações pontuais: demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e nas relações humanas que sustentam o cotidiano escolar.

Nesse contexto, torna-se emergente a articulação entre escola e família como elemento fundamental para o fortalecimento de uma cultura de acolhimento, respeito às diferenças e valorização da dignidade de cada

sujeito. A união entre os diversos atores envolvidos no processo educativo: professores, profissionais de apoio, gestores, familiares e comunidade, é essencial para romper com atitudes excludentes e construir ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

Conhecer a legislação brasileira pode oferecer respaldo para essa construção, sua efetividade depende da sensibilidade das políticas públicas às especificidades regionais e da atuação comprometida dos profissionais da educação. A inclusão, portanto, não se limita ao cumprimento normativo, mas se realiza na prática cotidiana, permeada por humanidade, respeito e escuta ativa.

A práxis inclusiva nas escolas públicas do interior da Amazônia é um desafio que exige coragem, formação continuada e investimento em estruturas adequadas. É nas margens dos rios, nas salas de aula das comunidades ribeirinhas, que se revela a potência transformadora da educação inclusiva, oportunizando constantemente reconhecer e celebrar a diversidade como princípio ético e pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Eduardo José Manzini (Org.). Educação Especial: temas atuais. 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 1- 10, 2000.

BRANDÃO, Rui. **Autismo: saiba tudo sobre os diferentes tipos e como identificar**. Disponível em: <<http://zenklub.com.br/blog/transtornos/autismo>> Acesso em: 18/07/2025

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/ Tailândia, 1990.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 1994b.

_____. **LEI Nº9.394, DE 20 DE DESEMBRO DE 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa de Ciências Humanas Sociais.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Ano da publicação original: 1996. Ano da digitalização: 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, Evelcy Monteiro & VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira.. **Reflexões Sobre A Política De Educação Especial Nacional E No Estado Do Paraná**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moder, 2003.

_____. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos** – São Paulo: Summus, 2006.

MELLO, Ana Maria S. R. de. **Autismo: guia prático.** 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005. 103 p.: Il.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 08/02/2025.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNICEF: Jomtien, 1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em 30/01/2025

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.034

O PAPEL ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA ECONOMIA CRIATIVA EM MATO GROSSO DO SUL

Cristiane Benevides Pinto Komiyama Ferreira¹Rosemary Matias²Higo José Dalmagro³

RESUMO

A relação entre educação e desenvolvimento da economia criativa no Brasil é complexa e multifacetada. Embora a educação seja frequentemente vista como um catalisador para promover a criatividade e a inovação, muitas ações necessitam de políticas públicas e estratégias de atuação. A economia criativa representa um modelo econômico dinâmico, fundamentado na valorização do capital intelectual e cultural, bem como na criatividade e inovação, para gerar valor econômico substancial, oferecendo oportunidades para indivíduos que podem ser marginalizados em setores tradicionais, valorizando o potencial criativo independentemente da formação acadêmica ou status

- 1 Doutoranda do Programa em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Universidade Anhanguera Uniderp - MS, Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Docente do Senac Mato Grosso do Sul, cristianebeneferreira@gmail.com.
- 2 Doutora em Química pela Universidade de Maringá (PR) docente do curso de Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Universidade Anhanguera-Uniderp - MS, rosematiasc@gmail.com;
- 3 Professor orientador: Doutor em Física Ambiental, Universidade Federal de Mato Grosso - MT, docente do curso de Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Universidade Anhanguera-Uniderp - MS higo.dalmagro@cogna.com.br.

socioeconômico. Além disso, está ligada à criação de empregos e fomento à diversidade cultural impulsionando o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade e o capital humano. A pesquisa possui natureza exploratória e descritiva, utilizando uma abordagem metodológica mista, combinando elementos de natureza quantitativa e qualitativa, com o objetivo principal de analisar o papel estratégico da educação no fomento da economia criativa em Mato Grosso do Sul. Será explorada a interconexão entre a educação e a formação de talentos criativos, com estudo de caso da cidade de Aquidauana e do distrito de Camisão, no Estado. A análise revela um cenário dinâmico e promissor, mas também pontua desafios que exigem atenção estratégica. Ao final, serão abordadas recomendações de políticas públicas que podem otimizar o potencial do estado, dentre elas ações de investimento em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com foco em áreas emergentes da economia criativa, como design digital, produção de conteúdo para novas mídias, gestão cultural e tecnologias aplicadas ao ambiente rural.

Palavras-chave: Educação profissional, Políticas Públicas, design digital, tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

A dinâmica econômica do século XXI é caracterizada pela transição de um modelo baseado em recursos materiais para um paradigma fundamentado no conhecimento e na inovação. Neste novo cenário, os fatores tradicionais de produção, como capital e trabalho físico, são crescentemente suplantados pelo capital intelectual e pela criatividade, conforme argumentado por autores como Howkins (2001) e Florida (2002). Este contexto global impulsiona a discussão sobre a Economia Criativa (EC) e a forma como as nações podem utilizá-la como vetor de prosperidade.

O Desenvolvimento Econômico (DE) sustentável e inclusivo não pode mais ser concebido apenas pelo aumento quantitativo do Produto Interno Bruto (PIB), mas exige transformações estruturais e sociais, buscando a ampliação das liberdades e capacidades humanas (SEN, 2000). Para alcançar este patamar qualitativo de desenvolvimento, é imperativo o investimento estratégico no Capital Humano por meio de instituições capazes de promover a inovação e o empreendedorismo.

Tem-se, assim, a educação como um catalisador primário para promover a criatividade e a inovação. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em particular, emerge como um instrumento estratégico para o desenvolvimento do capital humano necessário à EC. Ao fornecer qualificação prática e transformadora, a EPT conecta o processo formativo diretamente às demandas produtivas do território.

A Educação Profissional Tecnológica (EPT) assume, assim, uma função estratégica ao capacitar a força de trabalho para atender e impulsionar as demandas de setores intensivos em criatividade e tecnologia (SANTOS; PEREIRA, 2024).

Mato Grosso do Sul (MS) apresenta um cenário promissor devido ao seu capital cultural e ao seu ecossistema de inovação ativo. No entanto, a otimização desse potencial requer a superação de desafios estruturais, especialmente a articulação eficiente entre a educação e a cadeia produtiva criativa.

O problema central deste estudo reside em como alavancar o capital cultural e intelectual de Mato Grosso do Sul, notadamente em suas regiões com forte identidade cultural e rural (como o Pantanal), por meio de políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que sejam focadas na Economia Criativa?

Dessa forma, o objetivo principal é analisar o papel estratégico da educação no fomento da economia criativa em Mato Grosso do Sul. Serão exploradas a interconexão entre educação inclusiva, educação para a sustentabilidade e a formação de talentos criativos, com ênfase na aplicação da EPT para diversificar o panorama econômico regional.

1.2 A ECONOMIA CRIATIVA (EC)

A definição seminal de Howkins (2001) estabeleceu a criatividade como capital intelectual, fundando o sentido de uma atividade econômica. Este campo multidisciplinar engloba atividades que geram valor econômico a partir de ideias criativas, abrangendo cultura, arte, design, tecnologia e entretenimento (DE BERNARD; COMUNIAN; GROSS, 2022 apud). Um aspecto central da EC, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), é ser o conjunto de atividades em que a criatividade é o fator de produção de bens e serviços. A criatividade, neste contexto, está intrinsecamente ligada à economia, à sociedade, ao uso da tecnologia e, crucialmente, à propriedade intelectual. A Economia Criativa, na visão de Throsby (2001), integra a cultura, a criatividade e a inovação como eixos centrais para a geração de valor, influenciando o desenvolvimento de tipologias posteriores. Por tanto, sendo a criatividade o motor propulsor da inovação.

No cenário brasileiro, a discussão sobre a Economia Criativa e sua articulação com o desenvolvimento sustentável foi fundamentalmente impulsionada pela produção acadêmica. Fonseca Reis (2006), por exemplo, define a Economia da Cultura como a aplicação metodológica de instrumentos econômicos em prol do setor cultural, sublinhando que a

criatividade, isolada, não se converte em inovação. Para que a Economia Criativa funcione como uma estratégia robusta de desenvolvimento, a autora argumenta que é imprescindível a articulação entre a cultura e outras pastas, como Educação, Ciência e Tecnologia e Turismo, garantindo que o conhecimento e o talento se transformem em valor econômico sustentável. Essa visão se alinha com o modelo dos círculos concêntricos, que reconhece as ideias criativas originadas no núcleo artístico, difundindo-se por camadas com proporções decrescentes de conteúdo cultural em relação ao comercial.

A relevância da EC no Brasil é observada em dados recentes, com a indústria criativa movimentando R\$ 393,3 bilhões em 2023, e trabalhadores criativos historicamente apresentando remuneração média superior à de outros setores, demonstrando seu potencial de impacto na inclusão produtiva qualificada (FIRJAN, 2019; BRASIL, 2012). Portanto, a EC não é apenas um nicho cultural, mas uma plataforma de transformação social e econômica que depende de políticas públicas intersetoriais e da valorização da propriedade intelectual para o alcance de um desenvolvimento mais equitativo e inovador (FONSECA REIS, 2006).

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT): ESTRUTURA, FINALIDADE E EIXO DE INOVAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um componente estratégico do sistema educacional brasileiro. O ponto de partida da estrutura legal contemporânea reside na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual foi significativamente alterada pela Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. Esta alteração estabeleceu um fundamento legal mais sólido para a EPT, permitindo a articulação da educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional.

Para conferir uma política de estado duradoura e sistêmica, o Decreto nº 12.603, publicado em 28 de agosto de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT). Este decreto não apenas

regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645/2023, mas também estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEP). A criação do SINAEP representa uma fase de maturidade institucional da EPT, sinalizando a urgência em medir a eficácia e garantir a responsabilidade social e econômica da modalidade. O sistema prevê que a PNEPT seja avaliada periodicamente, em ciclos de até quatro anos, utilizando critérios e indicadores estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). A capacidade de mensuração da eficácia da EPT, portanto, se torna central, embora o desafio permaneça em garantir que essa avaliação meça a formação integral e não apenas métricas imediatas de inserção produtiva.

A oferta da EPT é complexa, envolvendo uma ampla gama de atores, incluindo as redes públicas (municipal, estadual e federal), a rede privada, sindicatos, associações, empresas e o Sistema Produtivo, comércio (Senac), indústria (Senai) e rural (Senar). Dentro deste panorama, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), composta principalmente pelos Institutos Federais, exerce um papel estratégico.

A organização da oferta curricular está diretamente ligada às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução CNE/CP nº 1, de 2021, define os princípios (18) e critérios (7) que devem nortear o planejamento e a organização dos cursos de EPT. Esses princípios, que guiam a implementação de políticas públicas, estabelecem o trabalho como princípio educativo e a base para a articulação curricular, promovendo a conexão entre educação, prática social e os setores produtivos.

A Educação Profissional Tecnológica (EPT) no Brasil está em um momento de consolidação estrutural, marcada pela criação da Política Nacional de EPT (PNEPT) e do Sistema Nacional de Avaliação da EPT (SINAEP) em 2025. Esse arcabouço legal fornece maior institucionalidade e capacidade de governança à modalidade, essencial para o desenvolvimento do país. A estrutura de oferta, com ênfase no modelo Integrado, é uma resposta pedagógica à luta histórica contra o dualismo educacional.

METODOLOGIA

A pesquisa possui natureza exploratória e descritiva, utilizando uma abordagem metodológica mista, combinando elementos de natureza quantitativa e qualitativa. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de, primeiramente, estabelecer o panorama do emprego e da economia criativa em Mato Grosso do Sul por meio de indicadores estatísticos (abordagem quantitativa) e, em seguida, analisar em profundidade as dinâmicas locais de fomento e educacionais (abordagem qualitativa).

A análise quantitativa é fundamentada em dados secundários, os quais foram interpretados e coletados a partir de estudos setoriais de credibilidade e fontes oficiais. Foram utilizados indicadores econômicos robustos (Produto Interno Bruto – PIB, receita, lucro), dados de emprego (remuneração média, massa ocupada) e a contagem de empresas formais, obtidos de relatórios técnicos do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e da Secretaria de Estado de Turismo, Esporte e Cultura (SETESC). A utilização de dados oriundos de órgãos oficiais, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e secretarias estaduais, assegura a validade e a cientificidade necessárias ao relatório (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2013).

O aprofundamento qualitativo é realizado por meio da aplicação do método de Estudo de Caso Único-Integrado, com foco específico na cidade de Aquidauana e seu distrito de Camisão. O estudo de caso é reconhecido como o método ideal para capturar as dinâmicas contextuais complexas e a manifestação prática das políticas em nível local (YIN, 2001). A seleção de Aquidauana, localizada na entrada do Pantanal, permite o exame da aplicação da EPT (Programa Voucher Desenvolvedor) em um contexto de economia criativa rural, em que o capital cultural e o ecoturismo são elementos proeminentes do desenvolvimento socioeconômico (SENAC-MS, 2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise macroeconômica indica que a Economia Criativa (EC) em Mato Grosso do Sul, apesar de sua participação percentualmente modesta no Produto Interno Bruto (PIB), desempenha um papel fundamental na qualidade do emprego e na valorização do capital intelectual no estado.

A contribuição da EC para o PIB de Mato Grosso do Sul foi registrada em 0,82% no ano de 2020 (SETESC, 2020). Embora esse percentual possa parecer pequeno em um estado cuja economia tradicional é fortemente ancorada no agronegócio, o foco estratégico é justificado pelo volume de capital intelectual mobilizado e pela qualidade superior dos empregos gerados. Em relação à massa de trabalho, o setor empregava 76.223 pessoas no quarto trimestre de 2022, o que equivale a aproximadamente 5% do total de trabalhadores do estado (SETESC, 2020).

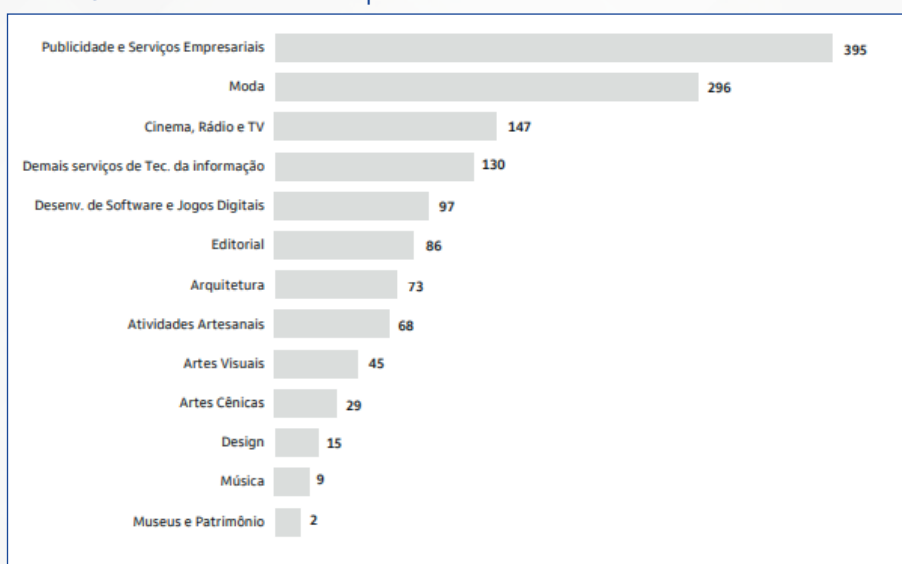
Os dados salariais revelam uma distinção crucial: a remuneração média do trabalhador da Economia Criativa em MS era de R\$3.642, um valor que se mostra significativamente superior à média estadual de R\$3.239 no mesmo período (SETESC, 2020). Essa diferença salarial, que se aproxima de 12,5% superior, é um forte indicativo de que os postos de trabalho gerados nos setores criativos requerem um elevado grau de especialização e capital intelectual, em áreas como Tecnologia da Informação, Design e Publicidade. Subtende-se que o investimento em EPT direcionada à EC não é apenas uma estratégia de geração de vagas, mas sim um vetor de desenvolvimento socioeconômico focado na criação de empregos de maior valor agregado e qualidade, atuando como um elemento de ascensão social e mitigando a dependência de setores tradicionais.

A base empresarial criativa de Mato Grosso do Sul, que totalizava 1.392 empresas em 2021, demonstra uma alta concentração em categorias específicas (MATO GROSSO DO SUL, 2020). Categorias como Publicidade e Serviços Empresariais, e Moda, somam quase metade do universo empresarial criativo (MATO GROSSO DO SUL, 2020). Essa concentração reflete a vitalidade do comércio e serviços no estado, onde os

pequenos negócios representam 93,4% do universo total de empresas (MEMP, 2025).

Contudo, os setores empresariais que tipicamente deveriam converter esse capital cultural em valor econômico direto e formalizado estão criticamente subrepresentados. O Design, por exemplo, responde por apenas 1,08% das empresas, e o setor de Museus e Patrimônio representa 0,14%, com apenas duas empresas registradas (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Gráfico 1 - Total de empresas criativas em Mato Grosso do Sul



Fonte: Mato Grosso do Sul (2020)

Essa lacuna setorial aponta para um gargalo na capacitação em “Design Estratégico” e “Gestão Cultural”. Sem EPT especializada e direcionada para essas áreas, o capital cultural bruto do estado permanece subutilizado economicamente. A ausência de empresas de design e gestão patrimonial impede a transformação de ativos culturais em produtos e serviços sofisticados e competitivos, como a articulação proposta pelo selo Made In Pantanal.

Observa-se, então, a existência de um descompasso entre o que se estabelece e o que poderia ser estratégico ao se falar de cultura e desenvolvimento sustentável, quando trazemos o potencial do bioma Pantanal.

As discussões sobre o Desenvolvimento Sustentável reconhecem que as paisagens naturais e culturais estão sujeitas a transformações contínuas (ROSSETO, BRASIL JUNIOR, 2003). Dentro dessa estrutura, a cultura é vista como um elemento intrínseco e importante na busca pela sustentabilidade, pois influencia e é influenciada pelas mudanças na paisagem.

A diversidade cultural de Mato Grosso do Sul só pode se converter em um motor de desenvolvimento econômico sustentável mediante a capacidade de gestão e design para processar e refinar a identidade regional.

A capacidade de expansão da ECT em Mato Grosso do Sul está diretamente ligada à infraestrutura de apoio à educação e à inovação. O Governo Federal e o Governo Estadual têm estabelecido as bases financeiras necessárias para essa expansão. Entre os anos de 2023 e setembro de 2025, o MEC investiu R\$ 30,5 milhões no estado, distribuídos entre a consolidação de unidades existentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (R\$ 12,9 milhões) e o fomento de cursos via Pronatec (R\$ 17,6 milhões, gerando 6.874 vagas) (MEC, 2025). Esses recursos federais são o ponto de partida material para a expansão da EPT, englobando áreas tecnológicas e de Design Gráfico. A eficácia desse financiamento substancial dependerá da capacidade do sistema de EPT de direcionar a formação para suprir as lacunas setoriais identificadas no Capítulo III.

Uma das estratégias encontradas, está na criação, implantação e operação de ecossistemas de inovação no Estado. Embora haja a menção de que o estado possui nove polos de inovação científica e tecnológica, a Semadesc (Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação) e a Fundect (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia) fortalecem ambientes de inovação em 11 cidades ecossistemas municipais, sendo essas instituições oferecendo suporte estrutural e aporte financeiro a startups e projetos inovadores por meio de programas estruturantes, tais como o Centelha MS, Tecnova MS e ALL (Aceleração Living Lab MS). É importante notar que a Economia Criativa é explicitamente uma área de interesse na

seleção de projetos e bolsistas desses programas, evidenciando o reconhecimento de sua importância estratégica (FUNDECT, 2025).

Os programas de fomento e aceleração tecnológica dependem intrinsecamente de um suprimento constante de mão de obra qualificada como *Voucher Desenvolvedor* e o Quinto Itinerário.

O *Voucher Desenvolvedor* é uma iniciativa direta do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Profissional Direção Regional de MS (Senac), que visa capacitar jovens para o segmento de Tecnologia da Informação (TI), uma das áreas com maior empregabilidade na atualidade.

O programa oferece 540 vagas gratuitas para o curso de Habilitação Técnica de Nível Médio em Desenvolvimento de Sistemas, com uma carga horária total de 1.200 horas (FUNTRAB/SENAC, 2024; SED/MS, 2024), com duração de 16 meses (FUNTRAB/SENAC, 2024), aos estudantes da Rede Estadual de Ensino (a partir do 2º ano do Ensino Médio) e ao público em geral que deseja ingressar na área de TI (SENAC MS, 2024; FUNTRAB/SENAC, 2024). O curso traz como diferencial a vivência prática e interação contínua com empresas de TI, oferecendo vagas de estágio remunerado para os alunos com melhor desempenho a partir do sexto mês (SENAC MS, 2024). A meta é encurtar o caminho para o mercado de trabalho, com expectativa de salários iniciais de R\$3 mil a R\$4 mil por mês (SED/MS, 2024). O programa já demonstrou sucesso, com cerca de 30% dos formandos já contratados na área (SEMADESC, 2025). O programa abrange municípios como Campo Grande, Dourados, Três Lagoas, Corumbá e Ponta Porã (SENAC MS, 2024; SED/MS, 2024), servindo de modelo replicável para a expansão de formações técnicas em áreas criativas e de alto valor agregado em polos regionais.

O destaque para este programa é a formação em áreas tecnológicas e criativas, como novas mídias e design digital, oferecendo, dentre as competências necessárias, a de se tornarem empreendedores, aptos a ingressar nos programas de aceleração da FUNDECT. Este modelo garante que o investimento em pesquisa e desenvolvimento seja continuamente

abastecido por capital humano qualificado, capaz de absorver a tecnologia e transformá-la em soluções de alto impacto, maximizando o Retorno sobre o Investimento (ROI) público.

O conceito do Quinto Itinerário Formativo (ou Itinerário da Formação Técnica e Profissional - IFPT) é a própria base regulatória que permite a integração entre a EPT e o fomento à criatividade e ao empreendedorismo no Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A estrutura do programa é a formação em duas partes: a Formação General Básica (BNCC) e os Itinerários Formativos. Os itinerários são organizados em quatro áreas do conhecimento mais o Itinerário V: Formação Técnica e Profissional (MEC, 2025), com foco na criatividade e inovação, buscando o desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam a formação e/ou qualificação profissional, incluindo Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) (MEC, 2025).

A operacionalização do Quinto Itinerário na EPT é balizada pelos quatro Eixos Estruturantes definidos pelo MEC nos Referenciais Curriculares (INSTITUTO REÚNA, 2022): Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo.

POTENCIAL TERRITORIAL E FORMAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

O município de Aquidauana, localizado no Pantanal de MS, e seu distrito de Camisão, constituem um exemplo empírico de como a EPT pode ser aplicada para fomentar a Economia Criativa em um território com forte vocação cultural e rural.

O Pantanal, enquanto território de intensidade cultural, representa uma grande oportunidade para o desenvolvimento sustentável. Embora a pecuária seja a principal atividade, o turismo cultural e o ecoturismo apresentam crescimento contínuo (UEMS, 2025). Durante o evento Pantanal Tech 2025, realizado em Aquidauana, os alunos do *Voucher Desenvolvedor* foram engajados em uma maratona de inovação com o desafio de

criar soluções digitais que fomentassem o turismo e os pequenos negócios nos distritos de Camisão e Piraputanga (SENAC-MS, 2025).

As soluções propostas demonstraram a capacidade da EPT de resolver gargalos reais, como a dificuldade de autopropaganda dos empreendedores locais em mídias sociais e a fraca presença digital da região em pesquisas online. As propostas incluíram:

1. uma ferramenta digital para facilitar a autopropaganda e a comunicação dos expositores de feiras locais (SENAC-MS, 2025).
2. Uma plataforma digital centralizadora de informações sobre os atrativos turísticos da região, auxiliando turistas na localização de serviços e superando a dispersão de dados online (SENAC-MS, 2025).

A ligação direta entre a qualificação técnica em Desenvolvimento de Sistemas e as demandas territoriais complexas comprova o potencial da EPT em gerar conhecimento aplicado e transformador (SENAC-MS, 2025). O fato de as melhores propostas terem sido apresentadas à Prefeitura de Aquidauana, com potencial real de implementação (SENAC-MS, 2025), reforça que a EPT, quando articulada com as secretarias de desenvolvimento e as necessidades do território, pode solucionar eficientemente falhas de mercado, especialmente nos setores de serviços criativos e turismo locais.

A atuação tecnológica em Aquidauana se estende à sustentabilidade. O Pantanal Tech também serviu de plataforma para a exibição de Vitrines Tecnológicas com foco na atividade produtiva sustentável no Pantanal, como a Eco pecuária, o uso de drones para controle de pastagens e sistemas avançados de irrigação. Essa transversalidade sugere que, no contexto sul-mato-grossense, a definição de “criatividade” engloba a aplicação do capital intelectual (Design e TI) para otimizar a produção sustentável, fortalecendo, simultaneamente, o agroindustrial e o turismo cultural (UEMS, 2025).

Soma-se ainda, o Quinto Itinerário quando oferece o arcabouço para que o currículo de Bioeconomia e Ecoturismo proposto para Aquidauana possa se desenvolver de forma inovadora (ex.: criação de startups de turismo ecológico e cadeias de valor da bocaiuva), transformando o conhecimento em capital criativo e econômico local (REVISTA ATELIÊ DO TURISMO, 2017; OBSERVATÓRIO EPT, [s.d.]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstra que a Economia Criativa em Mato Grosso do Sul encontra-se em uma fase de consolidação estratégica. O setor distingue-se pela criação de empregos de alta qualidade e remuneração, superando de forma consistente a média salarial estadual (SETESC, 2020). Contudo, o principal desafio estrutural reside na diversificação setorial e na articulação efetiva do vasto capital cultural (Pantanal) com setores empresariais capazes de profissionalizá-lo. Essa falha é confirmada pela baixa representatividade de Design e Gestão Cultural na economia formal (SETESC, 2020). O estudo de caso de Aquidauana valida empiricamente que a EPT, quando direcionada (como no *Voucher Desenvolvedor*), possui a capacidade de produzir soluções tecnológicas aplicadas ao desenvolvimento criativo local e rural (SENAC-MS, 2025). Para assegurar que o investimento educacional maximize o potencial econômico e cultural do estado, são necessárias ações estratégicas que preencham as lacunas identificadas, priorizando a interconexão entre criatividade, tecnologia e sustentabilidade.

A eficácia comprovada do *Voucher Desenvolvedor* na criação de ferramentas de promoção e plataformas de turismo em Camisão (SENAC-MS, 2025) justifica a ampliação e replicação desse modelo. Destaca-se a importância da expansão da oferta de cursos de EPT em Design Digital, Marketing Digital e Produção de Conteúdo, com foco na valorização do patrimônio e das cadeias produtivas rurais.

Esses programas devem capacitar profissionais para atuarem no *branding* e na comercialização digital de produtos criativos regionais, for-

talecendo a identidade cultural e o selo Made In Pantanal (SEBRAE-MS, 2025). Dada à locação, sugere-se a formação estruturada de forma itinerante, utilizando Unidades Móveis de Tecnologia, a fim de garantir a inclusão de distritos e comunidades rurais, combatendo a marginalização socioeconômica por meio da capacitação tecnológica avançada.

A política de EPT para a EC deve ser estruturalmente transversal, integrando criatividade digital e tecnologias de sustentabilidade. Tema-se, assim, a oportunidade de serem direcionados editais de fomento (FUNDECT/Sebrae) para projetos de EPT que visem a criação de currículos e laboratórios focados na aplicação de tecnologias de baixo impacto aos setores turístico e agroindustrial.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos aos órgãos de fomento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **O “Aprender Fazendo” da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br/sinergia/lampiao-maker/legislacao-1/manual-maker-v4-1.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Da Secretaria Da Economia Criativa**: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014. Brasília: Ministério da Cultura, 2012.

DORSA, Arlinda Cantero. Economia Criativa: assunto em pauta. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 20, n. 4, p. 987-988, out.-dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/f4b3rgGfzZftcPHMrfk7v4K/?lang=pt>>. Acesso em: 21 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

INSTITUTO CÍCLICA; INSTITUTO VEREDAS. O futuro do mundo do trabalho para as juventudes brasileiras. São Paulo: **Fundação Arymax**, 2023. Disponível em: <<https://arymax.org.br/o-futuro-do-mundo-do-trabalho-para-as-juventudes-brasileiras/>>. Acesso em: 12 out. 2025.

ITAÚ CULTURAL. **Observatório. Economia Criativa** | 2º trimestre de 2023: análise do mercado de trabalho da economia criativa e notas sobre o emprego nos setores de tecnologia. São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/observatorio/paineldedados/publicacoes/boletins/economia-criativa-2o-trimestre-de-2023-analise-do-mercado-de-trabalho-da-economia-criativa-e-notas-sobre-o-emprego-nos-setores-de-tecnologia>>. Acesso em: 21 out. 2025.

MAGALHÃES-TIMOTIO, João Guilherme; PAULA, Pablo Peron de; DIAS, Cleinaldo Aparecido; PEREIRA DE ABREU, Matheus Vitor. Economia Criativa sob a Lente da Bibliometria: Análise e Tendências da Produção Científica no Campo Interdisciplinar. In: ENCONTRO DA ANPAD, 47., 2023, São Paulo. **Anais [do] XLVII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2023**. São Paulo: ANPAD, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstreams/cbea7c76-2473-4366-b0ea-fc8194b23060/download>>. Acesso em: 14 out. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Turismo, Esporte, Cultura e Cidadania (SETESC). **Plano Estadual de Desenvolvimento da Economia Criativa de Mato Grosso do Sul, 2023-2030**. Campo Grande: SETESC, 2023. Disponível em: <<https://www.setesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/Plano-de-Economia-Criativa-Dourados.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2025.

MARUYAMA, Úrsula Gomes Rosa et al. Economia criativa sustentável na sociedade em rede: educação maker e ecossistema de inovação na rede federal de educação profissional científica e tecnológica. **Revista de Administração Sociedade e Inovação** (RASI), Niterói, v. 10, n. 3, p. 68-95, set. 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/383772773_Economia_criativa_sustentavel_na_sociedade>

em rede educacao maker e ecossistema de inovacao na rede federal de educacao profissional cientifica e tecnologica>. Acesso em: 21 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Panorama EPT em Mato Grosso do Sul. Brasília: **Portal Gov.br/MEC**, 23 set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/infograficos/instituto-federal/1-nov-os-ifs-panorama-setembro-2025_pagina_25.png>. Acesso em: 29 out. 2025.

MINISTÉRIO DO EMPREENDEDORISMO, DA MICROEMPRESA E DA EMPRESA DE PEQUENO PORTE (MEMP). **Mapa de empresas**: Boletim do 2º Quadrimestre de 2025. [Brasília]: MEMP, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/empresas-e-negocios/pt-br/mapa-de-empresas/boletins/mapa-de-e-mpresas-boletim-2o-quadrimestre-2025.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2025.

OLIVEIRA, João Maria de; ARAUJO, Bruno Cesar de; SILVA, Leandro Valério. **Panorama da economia criativa no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2013. (Texto para Discussão). Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/bitstreams/aa1acc7b-f165-4954-a575-3da3f2240680/download>>. Acesso em: 22 out. 2025.

PAULA, Viviane Silva de; SHEEN, Antonio Eduardo Campos. Economia criativa, sustentabilidade e impacto social. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-16, 2025. DOI: 10.56579/rei.v7i1.1648. Disponível em: <<https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/download/1648/1619/7562>>. Acesso em: 21 out. 2025.

PEREIRA, J. S. L., LELIS, H. R., LEMOS, E. P. J. Economia criativa e inovação tecnológica: uma análise comparativa dos aspectos legais e econômicos ligados aos setores criativos do Brasil e do Reino Unido. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, a. XXIV, v. 28, n. 1, p. 159-180, jan./abr. 2019.

VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, Moacir José dos. Desenvolvimento econômico regional – uma revisão histórica e teórica. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional (G&DR)**, Taubaté, v. 8, n. 2, p. 344-369, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/download/679/296/1255>>. Acesso em: 21 out. 2025.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Economia da cultura e desenvolvimento sustentável: o caleidoscópio da cultura**. São Paulo: Manole, 2006.

ROSSETTO, Onélia Carmem; BRASIL JUNIOR, Antonio C. P. Cultura e desenvolvimento sustentável no pantanal mato-grossense: entre a tradição e a modernidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1-2, dez. 2003. DOI: 10.1590/S0102-69922003000100009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922003000100009>>. Acesso em: 19 out. 2025.

SANTOS, A.; PEREIRA, B. **Educação Profissional e o Capital Humano**: o papel estratégico da EPT no desenvolvimento. São Paulo: Editora Inovação, 2024.

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

THROSBY, David. **Economics and Culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.035

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: A INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO

Adrina Mendes Barbosa¹

RESUMO

Este trabalho aborda a trajetória histórica e o arcabouço legal relacionado à inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar, com foco na agenda política do governo federal voltada à educação especial na perspectiva inclusiva. Fundamenta-se em fontes documentais e bibliográficas, destacando-se documentos oficiais como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Entre as referências bibliográficas, destacam-se os trabalhos de Jannuzzi (2012), Mazzotta (2005), Enicéia Mendes (2006) e a coletânea organizada por David Rodrigues (2006b). Essas obras evidenciam que o ideal de inclusão tem sido progressivamente construído desde o final do século XX, com o propósito de superar as barreiras que dificultam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação regular. A proposta inclusiva visa assegurar a igualdade de direitos, promovendo o respeito à diversidade refletida no contexto escolar. O rompimento com práticas excludentes exige que a diversidade seja reconhecida como valor social, fomentando atitudes de solidariedade e cooperação. A sociedade atual almeja uma escola inclusiva, livre de antigos tabus, capaz de promover transformações sociais com base no respeito às diferenças, conforme os direitos garantidos por lei.

Palavras-chave: Inclusão, Análise histórica, Políticas públicas, Brasil.

1 Mestra pelo IFBAIANO, Especialista em educação inclusiva pela UESB, professora da Rede Estadual do Estado da Bahia, adrinamendes.barbosa@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar a trajetória histórica e o conjunto de normas e legislações voltadas à inserção de pessoas com deficiência no espaço escolar, com ênfase na agenda política do governo federal relacionada à educação especial sob a ótica da educação inclusiva. A análise baseia-se em marcos legais fundamentais, como o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), que regulamenta a implantação de salas de recursos multifuncionais; o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que trata da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e a Lei Brasileira de Inclusão – nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece uma nova política de inclusão em todos os aspectos da vida social.

A motivação para a realização deste trabalho parte da experiência profissional da primeira autora, que atua na área de educação inclusiva na rede estadual de ensino da Bahia, especificamente no Colégio Estadual Satélite, onde há significativa presença de estudantes com diferentes tipos de deficiência integrados às turmas regulares. Essa vivência impulsionou a pesquisa sobre como o Estado brasileiro tem reconfigurado suas políticas para garantir os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

A fundamentação do trabalho também se apoia em fontes documentais e bibliográficas. Entre os documentos oficiais, destacam-se a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ambos marcos importantes na reestruturação da educação em direção a um modelo mais inclusivo. No que se refere às fontes bibliográficas, foram utilizadas obras como o levantamento histórico de Jannuzzi (2012) sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil; a análise panorâmica de Mazzotta (2005) sobre a Educação Especial; o artigo de Enicéia Mendes (2006) com

enfoque histórico sobre essa modalidade educacional; e o livro *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, organizado pelo pesquisador português David Rodrigues (2006b), que amplia o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas.

PANORAMA HISTÓRICO DA INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A partir do final do século XIX, surgem na Europa – e, posteriormente, nas Américas – as primeiras iniciativas voltadas à educação de pessoas com deficiência, com a criação de instituições específicas, como internatos, institutos e escolas especiais. Essas instituições, majoritariamente com caráter residencial e hospitalar, atendiam alunos de acordo com o tipo de deficiência, refletindo uma concepção médica e assistencialista predominante na época.

No Brasil, o marco inicial da educação formal para pessoas com deficiência foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro, por iniciativa do imperador D. Pedro II. Posteriormente, essa instituição passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, mais tarde denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação desses dois institutos representou um avanço para a sociedade da época, que ainda compreendia a deficiência sob uma ótica religiosa, como punição ou castigo divino.

Somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960, o Estado brasileiro começou a adotar políticas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2005), as primeiras ações oficiais ocorreram por meio de campanhas nacionais, como a de educação de surdos (1957), a de cegos (1960) e, no mesmo ano, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe), impulsionada por organizações como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) do Rio de Janeiro.

Essas iniciativas foram fundamentais para promover uma mudança gradual na visão da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Até então, o modelo educacional predominante era o médico-terapêutico, centrado na atuação de profissionais da saúde dentro das instituições especializadas. As práticas educativas baseavam-se em exames clínicos, avaliações psicológicas e testes de inteligência, com pouca valorização do processo pedagógico. A escolarização era vista como inviável para aqueles com maiores comprometimentos sensoriais ou cognitivos.

Na década de 1970, o Brasil começou a adotar a política de integração, baseada no princípio da normalização. Essa política visava retirar as pessoas com deficiência de instituições residenciais e promover sua inserção em ambientes educacionais considerados “o mais normal possível”. Criaram-se as chamadas “pirâmides de integração”, nas quais os estudantes frequentavam escolas regulares, mas os com maior comprometimento continuavam a ser atendidos em classes ou instituições especiais. O critério para esse encaminhamento era o progresso individual do aluno, o que, na prática, reforçava uma perspectiva unilateral da aprendizagem e transferia a responsabilidade do fracasso escolar exclusivamente ao discente e sua família.

Segundo Mendes (2006), esse modelo revelava-se excludente e ineficaz, pois as mudanças de um serviço mais segregado para outro mais integrador raramente ocorriam. Em muitas comunidades, as políticas de integração resultavam em práticas quase permanentes de segregação, ainda que parcial. A escola, nesse contexto, mantinha sua estrutura rígida e não se via obrigada a se adaptar à diversidade dos estudantes.

Somente no final do século XX o conceito de inclusão passou a ganhar força. Essa nova abordagem propõe a superação das barreiras históricas de acesso e permanência de estudantes com deficiência no sistema educacional regular. Após quase 30 anos sob uma política de integração excludente, o Estado brasileiro iniciou um processo de revisão de suas diretrizes, incorporando as demandas da sociedade civil por uma educação verdadeiramente inclusiva.

As frequentes alterações legais ao longo do século XX, incluindo mudanças nas siglas, nos órgãos e nas estruturas administrativas da educação especial, refletem a ausência de uma política consolidada para as pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a educação como direito de todos e estabelecer que o atendimento especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. No entanto, a legislação ainda permitia a escolarização em instituições segregadas, demonstrando um caráter ambíguo e excludente.

A virada paradigmática ocorreu na década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unicef, 1990) e, especialmente, com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Esta última consolidou o princípio de que a sociedade deve se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, e não o contrário. A Declaração enfatiza que todas as pessoas têm o direito de expressar suas aspirações educacionais e que os pais devem ser consultados sobre as formas mais apropriadas de escolarização para seus filhos.

Reconhecida como o principal marco da educação inclusiva em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca defende a construção de um processo bilateral de inclusão: tanto a sociedade quanto os indivíduos historicamente excluídos devem atuar na promoção da igualdade de oportunidades e da cidadania plena, com o reconhecimento político da diversidade.

No Brasil, foi apenas em 1996 que a LDB nº 9.394 instituiu, de forma normativa, o atendimento educacional especializado como uma modalidade de ensino. O Capítulo V da LDB estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, assegurando serviços de apoio dentro da própria escola, fortalecendo, assim, a proposta de uma escola verdadeiramente inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIRETRIZES E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS

A educação inclusiva emerge como parte de um novo paradigma educacional, que rompe com valores tradicionais e propõe uma revisão profunda das funções e propósitos da escola. Essa abordagem oferece a docentes e discentes a oportunidade de superarem preconceitos e práticas individualistas, vivenciando e valorizando as diferenças no ambiente escolar.

Como destaca Rodrigues (2006), a educação inclusiva não se resume a uma adaptação superficial do modelo escolar existente, tampouco é uma simples estratégia de melhoria institucional. Trata-se, antes, de uma reconfiguração estrutural da educação, com base na rejeição da exclusão e na promoção de uma escola diversa e de qualidade para todos. Por sua natureza transformadora, essa proposta desafia os alicerces da escola tradicional e desperta reações intensas no debate educacional contemporâneo.

A presença de estudantes com deficiência em turmas regulares representa, portanto, uma provocação à sociedade, ao exigir a revisão de suas posturas diante das diferenças. A inclusão escolar possibilita a construção de uma sociedade em que a diversidade deixa de ser exceção para se tornar a norma.

A consolidação de políticas públicas inclusivas no Brasil iniciou-se com o Decreto nº 3.298, de 1999, que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Esse decreto reúne normas protetivas destinadas à garantia dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Sua Seção II, voltada à educação, assegura a matrícula compulsória em cursos regulares, tanto em instituições públicas quanto privadas, para pessoas com deficiência capazes de acompanhar o ensino regular. O texto também reconhece a educação especial como uma modalidade da educação escolar.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 reafirmou o compromisso com a inclusão, determinando que os sistemas de ensino devem oferecer recur-

tos didáticos e pedagógicos adequados às necessidades dos alunos com deficiência. A resolução também exige que cada sistema tenha um setor específico para a educação especial, responsável por garantir recursos humanos, materiais e financeiros que sustentem a prática inclusiva nas instituições de ensino.

Avançando nessa perspectiva, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, regulamentou a criação das salas de recursos multifuncionais, espaços estruturados nas escolas regulares para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas salas são equipadas com recursos de tecnologia assistiva, mobiliário adaptado, materiais didáticos e pedagógicos, além de dispositivos de acessibilidade. O artigo 1º do decreto estabelece:

“A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1).

A educação especial, no contexto da educação inclusiva, deve compor a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o AEE para estudantes que necessitem de suporte específico. O objetivo central da inclusão é assegurar o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Com o Decreto nº 7.611/2011, novas diretrizes para a educação especial e o AEE foram estabelecidas. O texto reforça o princípio de inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo a aprendizagem ao longo da vida e vedando a exclusão educacional com base na deficiência. A inclusão passa a ser entendida como transversal, devendo ser assegurada na educação básica, na educação de jovens e adultos, na educação profissional e tecnológica, na educação indígena, a distância e em outras modalidades.

Mantoan (2006) salienta que a inclusão escolar exige mais do que a simples recepção de alunos com deficiência. Requer uma mudança estrutural no sistema educacional, que deve ser reorganizado a partir das necessidades de todos os estudantes. A garantia dos direitos das pessoas com deficiência passa por adaptações pedagógicas individualizadas e por medidas de apoio que assegurem o pleno desenvolvimento social e acadêmico.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui outro marco importante. Essa legislação abrange diversos aspectos da inclusão social e, em seu Capítulo IV, trata do direito à educação, estabelecendo que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis. Apesar de não afirmar de forma explícita a obrigatoriedade da matrícula na rede regular, o artigo 28 determina que o poder público é responsável por:

- assegurar a existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com aprendizagem ao longo da vida;
- aprimorar os sistemas de ensino para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de recursos de acessibilidade e eliminação de barreiras;
- desenvolver um projeto pedagógico que contemple o atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizado, garantindo acesso equitativo ao currículo e promovendo a autonomia dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015, p. 15).

As políticas públicas adotadas ao longo das últimas décadas demonstram o esforço do Estado brasileiro em romper com modelos educacionais arcaicos, marcados pela segregação. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo e passa a integrar a estrutura da escola regular, como uma modalidade de ensino comprometida com a valorização da diversidade e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de educação inclusiva representa um ideal construído a partir do final do século XX, com o objetivo de eliminar as barreiras que historicamente impediram o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. Trata-se de uma perspectiva que busca garantir a igualdade de direitos, promovendo o respeito à diversidade presente na sociedade e refletida no ambiente escolar.

No entanto, a efetivação dessa proposta não depende exclusivamente da atuação dos professores. Requer o engajamento coletivo de toda a comunidade escolar — estudantes, famílias, educadores, gestores e demais profissionais da educação — para enfrentar os desafios que envolvem a compreensão e o acolhimento das diferenças. A escola inclusiva é construída a partir do reconhecimento da diversidade como valor social, fortalecendo práticas de solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

A consolidação de um sistema educacional inclusivo é resultado da mobilização da sociedade civil, que já não aceita mais um modelo de escola homogeneizadora, historicamente excludente. A busca é por uma instituição educacional que se configure como espaço de transformação social, capaz de romper com preconceitos arraigados e de promover, de forma efetiva, os direitos já assegurados legalmente às pessoas com deficiência.

Dessa forma, a mudança no sistema educacional deve ir além da estrutura escolar, alcançando também a reorganização dos valores sociais. Trata-se de compreender que as pessoas são diferentes, pertencem a diversos grupos e culturas, e que essa pluralidade deve ser respeitada. Ao reformular seus conceitos e práticas, a escola tem o potencial de formar cidadãos mais conscientes, éticos e humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1999. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Decreto_n3_298de_20_de_dezembro_de_1999_15226890440067_7091.pdf. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 2. Institui as diretrizes da educação especial na educação básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: [s.n.], 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Lei no 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Imprensa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.036

ESCOLA, ASPECTOS DISCIPLINARES E CONVIVÊNCIA: A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE ACOLHIMENTO AO ESTUDANTE DO IFPB CAMPUS JOÃO PESSOA

Regina Alice Rodrigues Araujo Costa¹

Patrícia Soares Grimaldi²

Gianne Katerrine de Figueiredo Nóbrega³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação da Coordenação de Acolhimento ao Estudante (CAE) do Instituto Federal da Paraíba – campus João Pessoa, na mediação de situações de indisciplina e na promoção da convivência escolar, considerando as dimensões pedagógicas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. A pesquisa apresenta uma abordagem quanti-quali, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos de análise. A dimensão quantitativa refere-se à tabulação e sistematização dos registros de atendimento realizados pela CAE, permitindo observar a frequência e a distribuição dos casos de indisciplina ao longo do período analisado. Já a dimensão qualitativa busca compreender os sentidos e significados subjacentes a esses registros, interpretando-os à luz do contexto institucional. Para o tratamento do material empírico, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, o que pos-

- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – PB, re.rodrigues.araujo@gmail.com;
- 2 Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba – PB patricia.grimaldi@ifpb.edu.br;
- 3 Especialista em Gestão Social e Avaliação de Políticas Sociais pela Faculdade Integrada de Patos – PB gianne.nobrega@ifpb.edu.br.

sibilitou a identificação de categorias temáticas e a produção de inferências sobre as práticas e tensões relacionadas ao cumprimento da normativa sobre o uso de celulares no ambiente escolar. Os resultados indicam que a atuação da coordenação tem contribuído para o fortalecimento de práticas de escuta, mediação e acompanhamento dos estudantes, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e pautado na convivência ética. Conclui-se que o investimento em políticas internas de escuta, acolhimento e mediação pode favorecer não apenas a permanência, mas também a humanização das relações escolares.

Palavras-chave: Convivência escolar, Disciplina educativa, Acolhimento estudantil.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não se restringe à transmissão formal de conteúdo meramente curricular. Ele é um espaço complexo de convivência, formação integral e desenvolvimento humano, permeado por desafios que envolvem aspectos sociais, emocionais e de saúde que impactam diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes (BRASIL, 2013).

Em um contexto em que as relações escolares são atravessadas por múltiplas dimensões, culturais, emocionais, cognitivas e sociais, a gestão da convivência, a abordagem educativa da disciplina e a promoção de um clima escolar positivo ultrapassam o campo da normatização para se constituírem como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

No Instituto Federal da Paraíba (IFPB) campus João Pessoa, a Coordenação de Acolhimento ao Estudante (CAE) emerge como um setor com atribuições formais no campo do acompanhamento disciplinar, mas cuja atuação prática se revela multifacetada e estratégica. Tradicionalmente associada à regulação de condutas e à aplicação de medidas disciplinares, a CAE tem reconfigurado seu papel e ampliado seu escopo de atuação. Ao assumir uma postura mais ampla de cuidado integral com os discentes, privilegia-se estratégias de mediação; desenvolve-se a escuta qualificada, com foco no acolhimento, no respeito e no compromisso ético-político; promove-se articulações intersetoriais, que qualificam o encaminhamento de demandas e seus feedbacks; e opera-se um acompanhamento voltado à promoção de um ambiente escolar mais humano, participativo e democrático.

Este trabalho tem como objetivo analisar a atuação da CAE do IFPB Campus João Pessoa no enfrentamento de conflitos escolares e na promoção de um ambiente de convivência respeitosa, com base em uma abordagem educativa da disciplina. Parte-se da compreensão de que a escola é um espaço social complexo, onde as normas de convivência

devem ser construídas coletivamente, com vistas à formação cidadã e à mediação democrática dos conflitos (LIBÂNEO, 2013).

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma abordagem quanti-quali, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos de análise. A dimensão quantitativa está relacionada à tabulação e sistematização dos registros de atendimento realizados pela CAE, permitindo observar a frequência e a distribuição dos casos de indisciplina ao longo do período analisado. Já a dimensão qualitativa, fundamentada em Minayo (2012), busca compreender os sentidos e significados subjacentes a esses registros, interpretando-os à luz do contexto institucional.

Para o tratamento do material empírico, adotou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2015), possibilitando a identificação de categorias temáticas e a produção de inferências sobre as práticas e tensões relacionadas ao cumprimento da normativa sobre o uso de celulares no ambiente escolar.

O processo de coleta de dados se deu pela tabulação dos 1.178 (mil, cento e setenta e oito) registros de atendimentos realizados na CAE, no período de análise compreendido entre janeiro de 2024 a outubro de 2025, categorizando-os não apenas como indisciplina, mas também pelas ações de orientação educacional, ausências nas atividades de ensino-aprendizagem, conflitos e violação de direitos.

A partir desta tabulação, procedeu-se com a análise do quantitativo de Conselhos Disciplinares realizados no período, os quais totalizaram 31, os motivos que ensejaram tais conselhos e as medidas disciplinares orientadas ao corpo discente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO IFPB CAMPUS JOÃO PESSOA E O POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO DA CAE

O IFPB Campus João Pessoa integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e oferta educação pública e de qualidade a um corpo discente diversificado: alunos de cursos superiores, de especializações lato e stricto sensu, de educação profissional de jovens e adultos, de projetos de extensão, de cursos técnicos subsequente e integrado ao ensino médio, etc.

Merecem especial destaque os cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio (ETIM)⁴, que abrigam predominantemente estudantes adolescentes⁵, mais especificamente aqueles entre 15 e 18 anos de idade. A faixa etária dos alunos do ETIM, o elevado número de estudantes matriculados (em média 1.300 no ano letivo de 2025) e o foco na formação integral tornam a gestão da convivência um desafio constante e prioritário.

A Coordenação de Acolhimento ao Estudante (CAE) é um setor que está vinculado, na estrutura organizacional, ao Departamento de Assistência Estudantil (DAEST), do IFPB campus João Pessoa.

Neste âmbito, a CAE desenvolve um trabalho central no que tange aos processos de ensino-aprendizagem, mediando relações sociais de potencial conflito entre docentes e discentes, à organização da dinâmica da convivência estudantil e à ampliação das condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, cien-

4 No IFPB Campus João Pessoa, são ofertados os seguintes cursos técnicos no ETIM: contabilidade, controle ambiental, edificações, eletrônica, eletrotécnica (matutino e vespertino), informática, instrumento musical e mecânica. Há ainda o curso técnico de eventos, que é ofertado na modalidade de educação de jovens e adultos, abrangendo um público que não teve acesso a educação formal na idade regular.

5 Para este público-alvo, aplicam-se as determinações da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, e outras correlatas.

tífica e tecnológica pública federal, visando a conclusão com êxito dos respectivos cursos (PNAES/ BRASIL, 2024).

Compete à CAE as atividades de orientação e supervisão nas questões disciplinares dos discentes e o acompanhamento psicossocial e pedagógico dos estudantes, através de encaminhamentos e devolutivas aos setores competentes.

No campo de atuação desta Coordenação, estão as seguintes competências e atribuições:

- I. Contribuir para a construção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e respeitoso, observando a diversidade cultural, social e individual dos estudantes;
- II. Assistir e orientar os estudantes nos aspectos de disciplina, lazer, segurança, saúde e pontualidade;
- III. Prezar pelo bem estar físico e socioemocional dos estudantes nas dependências do campus;
- IV. Colaborar com a equipe sociopedagógica, na identificação de vulnerabilidades socioemocionais e pedagógicas;
- V. Conduzir os discentes à Coordenação de Promoção, Prevenção e Atenção à Saúde (CPPAS), quando necessário;
- VI. Atuar como elo entre escola, famílias e comunidade, estabelecendo comunicação regular com pais e responsáveis sobre aspectos da vida escolar e situações que demandem acompanhamento especializado;
- VII. Auxiliar na implementação de projetos pedagógicos e socioeducativos, a partir dos encaminhamentos de docentes, equipe pedagógica e multiprofissional e outras coordenações;
- VIII. Encaminhar aos setores competentes as situações que necessitem de intervenção específica, quando necessário;
- IX. Acompanhar o cumprimento do regulamento disciplinar, mantendo o registro dos fatos e conduzindo processos disciplinares;
- X. Promover espaços de escuta às demandas dos estudantes, assegurando acolhimento, sigilo e encaminhamento adequado das situações apresentadas;
- XI. Organizar e manter registros sistematizados sobre comportamentos estudantis e demais ocorrências relevantes, assegurando encaminhamento adequado;
- XII. Mediar situações de conflito, buscando a resolução dialogada e pedagógica, em articulação com os demais setores;

XIII. Participar da apresentação dos regulamentos que tratam da convivência social e acadêmica dos estudantes do IFPB – Campus João Pessoa, em conjunto com as equipes das demais Coordenações, Departamentos e Diretorias. (IFPB, Minuta do Regimento Interno do campus João Pessoa, 2025)

Além disso, a CAE está localizada fisicamente no mesmo corredor das salas de aula dos estudantes do ETIM, o que representa uma estratégia de gestão de proximidade. Essa disposição facilita o contato direto, a observação atenta e a intervenção rápida, permitindo que a equipe possa captar sinais de vulnerabilidade (isolamento, ansiedade, mal-estar físico, etc.) antes que estes se transformem em crises ou atos de indisciplina.

A compreensão do papel da CAE exige um mergulho nos debates contemporâneos sobre disciplina e assistência estudantil no contexto educacional brasileiro. A legislação brasileira, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), aponta para a importância do acompanhamento integral do estudante, o que exige que as instituições federais de ensino (IFs) desenvolvam práticas que vão além do mero controle.

Na rede federal de ensino, na qual estão inseridos os Institutos Federais, a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2024) está ancorada na garantia da permanência e do êxito. A PNAES prevê uma articulação de ações que abrange diversas esferas: pedagógica, social, alimentar, de saúde, de moradia, de transporte, de acessibilidade e inclusão, etc.

A CAE, por sua localização estratégica de proximidade com os estudantes e por identificar precocemente situações de potenciais vulnerabilidades, atua como setor prioritário de orientação e encaminhamento aos serviços de intervenção especializados: Coordenação de Assistência ao Estudante (CAEST), Coordenação de Promoção, Prevenção e Atenção à Saúde (CPPAS), Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI), Departamento de Articulação Pedagógica (DEPAP), entre outros.

A vulnerabilidade, no contexto escolar, pode ser entendida como a maior exposição do indivíduo a riscos que comprometem sua trajetória

educacional e seu desenvolvimento integral. Ao reconhecer que o baixo rendimento, a evasão ou mesmo a indisciplina podem ser manifestações de vulnerabilidades (socioeconômicas, de saúde mental, de estrutura familiar), o setor de disciplina adota uma abordagem de cuidado integral, alinhada à missão da EPT (UNESCO, 2016; BRASIL, 2021).

3.2 DA GESTÃO PUNITIVA AO PARADIGMA DO CUIDADO INTEGRAL

Historicamente, a disciplina escolar foi associada a um modelo coercitivo e punitivo, focado na sanção e na exclusão do comportamento desviante. Contudo, a perspectiva pedagógica moderna e os documentos internacionais, como a Declaração de

Incheon (UNESCO, 2015), convergem para um modelo de gestão da convivência que prioriza a mediação, o diálogo e a compreensão do contexto do estudante.

O ato de indisciplina é, muitas vezes, um sintoma de um problema subjacente, seja ele de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, de conflitos familiares, de situações de violação de direitos, de questões de saúde mental, etc. Nesses termos, a intervenção eficaz não reside na punição imediata, mas na capacidade de a escola decodificar o sintoma e oferecer o suporte necessário. É aqui que o conceito de acolhimento se torna fundamental.

O acolhimento, como prática institucional, extrapola o momento inicial de recepção do estudante. Ele se torna uma filosofia de trabalho contínuo, focado em criar um vínculo institucional seguro e de apoio (MORAES, 2022). Esse vínculo é um fator protetivo crucial, especialmente em um ambiente de alta exigência como o ensino técnico integrado ao médio, onde adolescentes e jovens adultos enfrentam a pressão da formação profissionalizante e as turbulências que são próprias desta fase de desenvolvimento.

Silva e Vieira (2024) destacam que a juventude é uma fase complexa e de transição para a vida adulta, influenciada pelo contexto social e pelas

experiências individuais, por isso “desafios, descobertas, dúvidas, tomadas de decisões são inerentes a estes períodos. São próprias desta fase, caracterizada como base para as demais etapas da vida, a oportunidade de adquirir conhecimento, formação da identidade e desenvolvimento de valores éticos e culturais socialmente construídos” (p.18-19).

Neste contexto, o acolhimento ganha destaque, pois a complexidade dessa fase, que envolve mudanças físicas, psicológicas, sociais e de incertezas sobre o futuro, faz com que os adolescentes demandem da escola questões que transcendem o âmbito formativo acadêmico-profissional.

3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O processo de coleta dos dados se deu, inicialmente, através de pesquisa quantitativa no sistema informatizado utilizado pelo IFPB Campus João Pessoa, o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), que congrega os dados de estudantes e servidores, além de permitir a criação de documentos e processos eletrônicos, entre outras funções.

Assim, consultou-se no módulo “Atividades Estudantis”, o quantitativo de atendimentos realizados pela CAE no período de janeiro de 2024 a outubro de 2025, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 1: Quantitativo de registros de atendimentos realizados pela CAE no período de janeiro de 2024- outubro 2025

MOTIVO DO REGISTRO DE ATENDIMENTO	2024	2025
Ansiedade	03	00
Ausência de fardamento	21	09
Ausência nas aulas	01	03
Bullying	01	00
Conflito em sala de aula	00	04
Indisciplina	126	993
Orientação Educacional	00	08
Problemas de Saúde	07	00
Violação de Direitos	00	02
TOTAL	159	1019

Fonte: elaboração das autoras, SUAP-IFPB.

Os dados revelam que a atuação da CAE é ampla, compreendendo desde atendimentos de emergência em saúde e/ou saúde mental, e seus respectivos encaminhamentos, até situações caracterizadas como indisciplina.

Atente-se que, conforme evidenciado nos dados acima, há um crescimento exponencial de 788% no motivo de atendimento por “indisciplina” quando se compara o ano de 2024 com o ano de 2025. Tal fato justifica-se em razão da promulgação da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica.

No âmbito do IFPB, foi publicada a PORTARIA CONJUNTA 1/2025 - PRE/PRAE/REITORIA/IFPB, de 25 de fevereiro de 2025, que dispõe sobre as restrições de uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes matriculados nos cursos técnicos, na forma integrada, exceto EJA-EPT (Proeja), no âmbito do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), estabelecendo:

Art. 1º Dispor sobre as restrições de uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes matriculados nos cursos técnicos, na forma integrada, exceto EJA-EPT (Proeja), no âmbito do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Parágrafo único.

Para os fins desta Portaria, consideram-se:

- a) aparelhos eletrônicos portáteis pessoais: celulares, tablets, relógios inteligentes, videogame portátil, tecnologias vestíveis e outros dispositivos similares;
- b) Período de aula: tempo de permanência do estudante em quaisquer ambientes do Campus, durante os horários de aula, o recreio ou intervalos entre as aulas.

Art. 2º Fica proibida a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais pelos estudantes matriculados nos cursos técnicos na forma integrada, exceto EJA-EPT (Proeja), durante o período de aulas (IFPB, 2025).

A partir da análise dos registros de indisciplina do ano de 2025, percebemos que esse salto quantitativo no registro de atendimentos por

indisciplina deve-se às recentes proibições do uso do celular, que tem como objetivo precípua salvaguardar a saúde mental, física e psíquica dos adolescentes que estudam no IFPB.

Observa-se que a mudança recente de proibir o uso de celulares no ambiente escolar, tem gerado um aumento expressivo nos registros de indisciplina. Essa elevação pode ser compreendida como reflexo das tensões provocadas pela tentativa de restringir o uso de um dispositivo que, para muitos adolescentes, constitui elemento central de suas práticas comunicacionais e socioculturais. Em um contexto marcado pela hiper conectividade e pela presença constante das tecnologias digitais na vida cotidiana, a proibição suscita resistências e conflitos, evidenciando o desafio das instituições escolares em conciliar a regulação normativa com as dinâmicas da cultura juvenil contemporânea.

No que compete à CAE, considerando sua atuação de realizar os registros de indisciplina decorrentes do descumprimento da normativa sobre o uso de celulares, temos que os estudantes são abordados pela equipe com o propósito não apenas de garantir o cumprimento das regras institucionais, mas também de promover orientações educativas que favoreçam a reflexão sobre o uso responsável das tecnologias no ambiente escolar. Assim, adotou-se como fluxo processual de trabalho a seguinte dinâmica:

- i. Na primeira vez em que o estudante é abordado por estar utilizando o celular e/ou outros aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, a equipe atua na perspectiva da orientação educacional, informando as normativas legais e o objetivo da proibição;
- ii. Na segunda vez em que o discente é abordado, procede-se novamente com a perspectiva orientativa e o discente é encaminhado para diálogo com profissional especializado na Coordenação de Assistência ao Estudante (CAEST);
- iii. Na terceira vez em que há a abordagem, o discente é encaminhado para o Conselho Disciplinar, que é uma instância colegiada

cuja função é acompanhar processos referentes a atos indisciplinares do corpo discente do IFPB (IFPB, 2011).

Em todas as etapas deste processo de trabalho há o registro dos atendimentos no sistema institucional utilizado, SUAP, no módulo “Histórico de Atendimentos”, que tem por objetivo compor o histórico do estudante na instituição, seja do ponto de vista do ensino-aprendizagem, acompanhamento de conduta e outras questões relevantes a sua trajetória escolar.

Paralelamente ao registro do atendimento, em todas as etapas há a comunicação aos responsáveis legais, para os discentes menores de 18 anos de idade. O objetivo desta comunicação é estreitar os laços entre a escola e a família, compreendendo que o processo de desenvolvimento dos adolescentes é de responsabilidade coletiva e um dever de todos. Assim, caso o estudante venha ser encaminhado ao Conselho Disciplinar, os responsáveis legais estarão cientes de sua trajetória e dos esforços empreendidos pela Instituição no que concerne às ações orientativas acerca das normativas institucionais.

Outra questão que merece destaque, nos termos do Regulamento Disciplinar do IFPB, é a obrigatoriedade de o estudante utilizar o uniforme:

CAPÍTULO V DOS DEVERES

Art. 6º São deveres do discente, além dos que lhe são exigidos por legislação própria:

[...]

XIV – Frequentar as dependências da Instituição **devidamente uniformizado(a)** com calça jeans (azul ou preta), tênis (branco, cinza, azul, marrom ou preto), e blusa/camisa padrão da Instituição, salvo nos casos das atividades de educação física, que são exercidas com uniforme próprio [grifos nossos] [...] (IFPB, 2011).

Percebe-se que no ano de 2024 o quantitativo de registros de atendimento por ausência de fardamento foi no total de 21, ao passo que em 2025 o total foi de 09. No que tange ao processo de trabalho, a CAE faz a fiscalização dos estudantes que estão sem fardamento e, caso seja identificado tal violação às normas institucionais, procede com o empréstimo

de fardamento. Neste quesito, tem-se que no ano de 2025, até o dia 23 de outubro de 2025, foram realizados 463 empréstimos de fardamento.

Esta é uma iniciativa importante no que concerne a viabilizar que o discente permaneça no espaço educacional, ainda que esteja ferindo o disposto nas regulamentações institucionais.

Entende-se que o debate em torno do uso de uniformes no âmbito escolar é complexo e divide opiniões, mas que mobiliza questões de cunho pedagógico, social, cultural e econômico. No IFPB, o uso é tido como obrigatório e visa contribuir para: minimizar as diferenças socioeconômicas; desenvolver um ambiente escolar mais igualitário e menos excludente; identificar estudantes e promover um espaço mais seguro através do controle de acesso; reforçar o sentimento de pertencimento e a construção de identidade; etc.

Note-se que, apesar de a ausência do uniforme ser caracterizada como indisciplina, há um campo específico no módulo registro de atendimentos para esta questão, denominado “ausência de fardamento”. Além disso, os dados revelam que, somente no ano de 2025, 463 fardamentos foram emprestados pela instituição, mas não foram registrados no sistema, permanecendo em controle paralelo através de planilhas e evidenciando a adoção de uma abordagem pedagógica e não punitiva.

Com base nos registros de indisciplina e, entendendo que o Conselho Disciplinar é a instância responsável por acompanhar os processos de indisciplina do corpo discente na instituição, tem-se que:

Tabela 2: Quantitativo de Conselhos Disciplinares realizados no período de 2024-2025

	2024	2025
Quantidade de Conselhos Disciplinares realizados	10	21
Quantitativo de discentes envolvidos	11	43
Tipo de medidas disciplinares aplicadas	Suspensão (quantidade de dias variáveis); acompanhamento na CAEST; substituição da suspensão por medidas pedagógicas (elaboração de textos/ pedidos de desculpas/ retratação pública/ retratação em redes sociais, etc.)	
	Desligamento institucional.	Advertência escrita

	2024	2025
Observações adicionais	Apenas um Conselho Disciplinar recomendou o desligamento institucional, tendo em vista que a infração disciplinar cometida foi a de “portar e/ou utilizar na de fogo, materiais inflamáveis, corrosivos, explosivos de qualquer natureza ou objeto que represente perigo para si e/ou para a comunidade escolar”.	Nos Conselhos Disciplina- res em que o motivo era tão somente o uso reiterado do celular em momento proibido, procedeu-se com a realização de conselho coletivo por curso. O obje- tivo desta junção foi de otimizar os processos de trabalho, tendo em vista a diversidade na composição do Conselho Disciplinar e a dificuldade em encontrar agenda comum para reu- nião em momentos diversos.

Fonte: elaboração das autoras, SUAP-IFPB.

A análise quantitativa do número de Conselhos Disciplinares realiza- dos no período, conforme exposto na tabela abaixo, permite evidenciar que, apesar do elevado quantitativo dos registros de indisciplina, tem sido privilegiada, no âmbito de atuação da CAE, a adoção de uma aborda- gem educativa, que tem no diálogo sua mais importante ferramenta, que possibilita ao discente a reflexão sobre sua conduta e a mudança de com- portamento/ atitudes.

Tabela 3: Comparativo entre registros de indisciplina x conselhos disciplinares realiza- dos x quantitativo de discentes envolvidos

	2024	2025
Registros de Indisciplina	126	993
Conselhos Disciplinares realizados	10	21
Quantitativo de discentes envolvidos	11	43

Fonte: elaboração das autoras, SUAP-IFPB.

Tem-se que, do total de registros de indisciplina realizados em 2024, apenas 8,73% dos estudantes receberam alguma medida disciplinar. Em 2025, esse quantitativo é ainda menor, resultando que apenas 4,33% dos estudantes que cometeram alguma infração disciplinar foram encami- nhados ao Conselho e tiveram de cumprir alguma medida disciplinar.

Os dados analisados permitem-nos inferir que no escopo de atuação da CAE há uma prevalência à dimensão preventiva, dialógica e não-punitiva. Ainda que na imagem que os diferentes atores do ambiente escolar têm acerca do setor, possa prevalecer a ideia de que a dimensão punitiva predomina, os dados revelam que esta é uma ideia falaciosa. É necessário que os achados desta pesquisa sejam socializados com a comunidade acadêmica, pois a reprodução acrítica desta imagem contribui para desqualificar o trabalho realizado e potencializar uma possível resistência dos discentes em ter o setor como referência, local de acolhimento e de direcionamento de suas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência é, por si só, uma fase complexa para aqueles que a vivem e, de igual forma, para aqueles que têm de lidar com este público em específico. No âmbito da escola, surgem expressões de fenômenos que, embora na sua aparência possam significar uma mera resistência às normas impostas, na sua essência podem indicar potenciais vulnerabilidades e merecem atenção de docentes e equipes multiprofissionais.

No âmbito da atuação da CAE, o Paradoxo da Indisciplina revela que a vasta maioria dos registros é resolvida por meio de orientação e mediação no próprio setor, antes de serem escalonados à esfera punitiva. Os diversos casos encaminhados para acompanhamento especializado multiprofissional junto à CAEST evidenciam que, para além da aplicação de medidas disciplinares, a principal função do registro é ativar a rede de apoio institucional, compreendendo a indisciplina como uma requisição de suporte que necessita do olhar atencioso e acolhedor de profissionais especializados e capacitados para atuação junto a adolescentes.

Além disso, o diálogo escola-família desenvolvido pela CAE representa uma espécie de comunicação estratégica com os responsáveis, pois, considerando que a maioria dos estudantes da ETIM é menor de idade, o diálogo com os responsáveis é uma prática contínua e estratégica. O

uso do WhatsApp para comunicar os registros indisciplinados garante a ciência da família e permite que a escola e os responsáveis atuem em conjunto. Essa comunicação não visa apenas repreender, mas sim esclarecer situações, oferecer orientações conjuntas e, em muitos casos, identificar problemas de ordem familiar ou socioeconômica que influenciam na trajetória escolar dos discentes. Essa forma de atuação está em consonância com o princípio da corresponsabilidade na formação do estudante e encontra respaldo legal no que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente ao colocar como dever da sociedade em geral a proteção integral desse público.

A pesquisa revela a necessidade de socialização dos achados com a comunidade acadêmica, evidenciando que a CAE tem um papel estratégico e sistêmico de fundamental importância no que concerne não somente a abordagem educativa da disciplina, questão precípua do ponto de vista da formação integral dos estudantes, mas na identificação de potenciais quadros de vulnerabilidade que precisam de atenção institucional para continuar viabilizando o direito a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso: 30 de out. 2025.

BRASIL. MEC; CNE. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 29. out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15100.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. Cortez Editora, 2016.

FANTE C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Portaria Conjunta nº 1/2025 – PRE/PRAE/Reitoria/IFPB, de 25 de fevereiro de 2025.** Dispõe sobre as restrições de uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes matriculados nos cursos técnicos, na forma integrada, exceto EJA-EPT (Proeja), no âmbito do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/assuntos/documentos-normativos/portaria-conjunta-1-2025-pre-prae-reitoria-ifpb-de-25-de-fevereiro-de-2025.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Regulamento Disciplinar para o Corpo Discente dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.** Convalidado pela Resolução nº 122/2011-CS, de 5 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/assuntos/regulamentos/Arquivos/regulamento-disciplinar-integrado-resolucao-no-122-2011.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Hecus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAES, Mary Clicia da Costa. **Acolhimento Estudantil como Prática Escolar na EPT**: uma busca pela permanência e superação da evasão. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

SILVA, Liliane Dias Rocha; VIEIRA, Timóteo Madaleno. Juventude e os Desafios do Ensino Médio: diversidade, desenvolvimento e transição. In: **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 6, p. e249626, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385100697_Juventude_e_os_Desafios_do_Ensino_Medio_Diversidade_Development_and_Transition. Acesso em: 30 out. 2025.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 29 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.037

A ATUAÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ESCOLA BÁSICA: UMA PARCERIA NA APRENDIZAGEM E CONSCIENTIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Marcio de Oliveira Ramos¹Sylvia Pillar O de Tassis Frasson²

RESUMO

O presente trabalho faz um estudo da inserção dos direitos humanos como coadjuvantes das propostas pedagógicas da escola públicas e parceria colaborativas com o trabalho extensionista das universidades públicas. Segue, principalmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas como base formadora da educação cidadã. Sua atuação nas escolas, emerge pela necessidade educar de forma cidadã e autônoma, respeitando as diferenças, principalmente aquelas que sofrem com a sobreposição das relações de poder. O Brasil vive uma situação histórica de desigualdade, em função, muita das vezes, do total desconhecimento dos seus DH, parte do povo, que se permite a tal situação, frequentemente em função da influência religiosa proveniente dos europeus que aportaram aqui há mais de 500 anos, impondo aos povos originários, assim como, aos africanos traficados escravizados, suas crenças e costumes. Até hoje infringindo a constituição federal, consequentemente o estado laico. Assim levando até a escola discussão que misturam política e religião segre-

1 Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - marcio.amos.mor@gmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense - sylviapillarfrasson@gmail.com

gando alunos e gerando preconceito. Por fim, conclui-se que a presença dos DH é de extrema importância no planejamento escolar visando a formação cidadã e transformadora, também multiplicadora dos DH. Diversas experiências com o DH nas escolas apontaram para resultados positivos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como seu principal escopo, o estudo da inserção dos direitos humanos (DH) nas propostas pedagógicas das escolas públicas com a coadjuvação das universidades. A função da academia nessa ação colaborativa tem como objetivo estruturar e dar suporte, por meio de vivências extensionistas, fomentando a imprescindibilidade do alunado dentro de uma formação cidadã (Benevides, 2025). Sabemos da notoriedade *sine qua non* dos direitos humanos na formação e manutenção da estrutura democrática de uma sociedade, conseqüentemente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) adotada e proclamada na assembleia da organização das nações unidas (ONU) em 1948, deve ser a base da elaboração de propostas escolares, que levam a questão como prioridade da formação do indivíduo usufrutuar na sua integralidade como cidadão.

De maneira imediata, os DH devem fazer parte do contexto escolar no seu cotidiano, tendo em consideração a situação atual e emergente da violência manifestada no ambiente escolar, em função do preconceito e discriminação. Portanto, a DUDH deverá integrar o planejamento multidisciplinar, conectando-se as interseccionalidades que permeiam a escola de forma corriqueira. Por conseguinte, também congregando os docentes, nessa causa de interesse comum e agregadora idealizando uma culminância interdisciplinar.

A citação que segue, corrobora com que foi descrito acima: “[...] A escola, no desenvolvimento de sua função social de formação humana, deve contribuir para que haja tolerância, e motivar práticas democráticas em sala de aula e fora dela. Logo estará contribuindo com a construção e efetivação de uma cultura em DH” (Silva; Nunes, 2021, p. 59).

Nos últimos anos, de forma mais evidente na década atual, problemáticas que emergiram nas escolas, fruto do desrespeito as diferenças, como, orientação sexual e discriminação racial, e todos os pressupostos que fogem a um padrão estabelecido pelas relações de poder, fez

justificar, ainda com mais ênfase, a presença da discussão dos DH nos planejamentos escolares. Isso traz à tona, a função das religiões, em destaque as cristãs neopentecostais, que por meio do proselitismo criam atritos de opinião, preconceito e discriminação com a imposição de seus dogmas. Ações de violência são detectadas, no entanto, poderiam ser evitadas com atuações conscientizadoras dos trabalhos extensionistas. Muitos desses casos de violência são provenientes de disputas religiosas, que acabam por confluir em questões raciais, tendo como destaque uma rivalidade das religiões cristãs, com maior destaque entre as neopentecostais e as de matrizes africanas.

A cartilha que descreva a diversidade religiosa e direitos humanos, relata o seguinte: “As religiões, de um modo geral, têm contribuído para paz mundial, por outro lado, tem sido usada para criar divisão e hostilidades” (Brasil, 2004). Isso faz emergir, o ser humano como um objeto dentro da religião, sendo utilizado de maneira a servi-la e não, ela, a religião, proporcionando conforto e propósito para vida, conforme anunciada por muitas delas. Fica clara a intencionalidade de utilizar seus seguidores, como vem se desenvolvendo no cotidiano escolar, por meio do proselitismo. Destarte, como foi descrito acima, salienta-se, como preconiza os autores a seguir:

Ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas são tangíveis, a educação surge como um elemento de transformação social. Um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade mais livre, justa e democrática.

Insta salientar, inicialmente, que a educação é um direito humano fundamental, garantido pela Constituição Federal em seus artigos 205 a 214. O texto constitucional é claro ao dispor que é dever da nação proporcionar educação a todos. (Severino; Ferreira; Rezende, 2020, p. 56)

Percebe-se por meio da citação acima, que a literatura usada na presente revisão, feita através de artigos, livros e documentos, promove o

arrimo imprescindível nas discussões que ocorrem no trabalho em questão. Sendo assim, podemos observar resultados adequados aos objetivos da pesquisa, sendo um amalgame onde os beneficiários, melhor dizendo, os alunos tenham o gozo de uma educação igualitária, inclusiva e participativa. É importante entender, “a educação como elemento fundamental de interconexão e recurso privilegiado não apenas para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, mas em especial, e sobretudo, para o desenvolvimento de uma cultura democrática” (Slancias; Junior, 2023, p. 182).

De acordo com o ministério dos direitos humanos (MDH), a produção do conhecimento não se dá unicamente na escola, no entanto, é onde o saber se aparece de forma sistematizada e codificada, sendo o espaço social privilegiado, onde se definem a institucionalização pedagógica e a prática e vivências dos DH. Em contrapartida, o mesmo órgão quando se refere à educação não formal em direitos humanos, descreve o seguinte:

orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. (Brasil, 2018, p. 28)

A educação não formal, apesar de parecer contraditória no que diz respeito à institucionalização pedagógica, tem relação com a formação de consciência crítica e com a construção do indivíduo. Documento publicado pela prefeitura de São Paulo (2015, p. 09), preconiza que: “Estamos falando de Educação Popular numa concepção de educação emancipatória e libertária, nascida também nos movimentos anarco-sindicais da

década de 1920, incluindo os sindicatos, as associações de moradores de bairros e os diversos conselhos [...]

A proposta pedagógica, alinhavada aos DH na escola, cria uma perspectiva de proteção e promoção dos direitos sociais, clarificando os benefícios do acesso as políticas públicas como exercício cidadão. Isto significa, desenvolver no aluno diferentes formas de lutar pela democracia e cidadania de maneira ativa, caracterizando, também, a autonomia na iniciativa de tomada de seus direitos garantidos por lei.

De maneira a entender, como é sabido o mundo vivia os cenários de atrocidades que marcaram o século XX, por isso, a preocupação com os direitos humanos fez-se necessária, especialmente para combater as barbaridades cometidas nas primeiras e segundas guerras derivadas do nazismo. Assim, foi configurada a importância da criação de mecanismos que lutassem pela condição humana. Estados regidos por modelos totalitários formam cenários de desumanidades, desrespeitando totalmente a existência da vida.

É importante imaginar que em termos de Educação em Direitos Humanos (EDH) é de extrema importância definir seu significado, até mesmo antes de colocá-la em ação essa prática educativa, consolidando a conscientização dos direitos humanos nos próprios docentes, pois são esses que vão capilarizar essa nova cultura, em sua maior parte, dentro do ambiente escolar, em seu cotidiano (Silva; Nunes, 2021).

Organizar a educação entre cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais, ou propostas curriculares que demonstre grande importância em suas reformas. É, na realidade, dar a importância real que a questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos, nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade que garanta o direito à cidadania (Cavalleiro, 2001).

A intenção maior da educação é dar alicerce ao estudante para vida, tais como, autonomia e resolução problemas, assim como saber encarar as complexidades da vida e incluir-se no contexto social. O propósito maior da educação não é difundir conhecimento, mas sim alicerçar o

educando para que tenha condições de ser livre em amplo sentido, de construir conhecimentos para que possa identificar problemas, executar soluções, enfrentar complexidades e trabalhar com utopias, enfim, para que possa encarar toda e qualquer situação que vivenciar e, com isso, incluir-se no contexto social onde está inserido com condições de transformar as situações de injustiça (Souza; Lancia, 2024).

A perspectiva extensionista, em função dos primeiros resultados deste estudo de revisão, ampliará o envolvimento de diversos profissionais da escola, não somente os professores, mas também, outros atores que de alguma forma embebidos, pela perspectiva de uma atuação acadêmica na escola e sua interferência construtiva nas relações do cotidiano escolar suscitaram várias interferências de forma positiva no projeto, ainda em construção. Isso faz emergir em nosso imaginário, que todo esse processo formativo não pode se efetivar sem que estes (trabalhadores da educação) sejam parte da proposta extensionista, uma vez que, ao longo de todo o projeto, os professores estarão envolvidos nos diálogos e nas avaliações das ações propostas durante o percurso investigativo e extensionista (Novaes *et al.*, 2025).

O presente projeto, portanto, integra a extensão pelo caráter de suas atividades de pesquisa, possibilitando discussões que abordem as formas de violência escolar em temáticas sobre diversidades, que dialogam diretamente com as questões identitárias e raciais, que possam aviltar a dignidade humana, infligida diariamente, evidenciada de maneira contemporânea, na estreiteza do cotidiano escolar. Sendo as relações humanas, por meio dos DH, o ponto nevrálgico deste trabalho.

Em função do preconceito resultante da segregação dos “minorizados”, subsiste uma interferência da ação formadora cidadã, resultando, portanto, em uma fragmentação do alunado e, conseqüentemente, na diminuição do potencial associativo e reivindicatório, para o trabalho e demais espaços na sociedade. Em vista disso, a proposta de extensão como parceria, previamente projetada e organizadas, em todos os seus

por menores, precipuamente, no que diz respeito à capacitação docente e conscientização dos discentes:

É então um desafio que não se materializa de forma espontânea, sendo necessárias políticas de estímulo e de capacitação docente, bem como iniciativas nos âmbitos escolar e universitário, de forma que os estudantes não deixem o ambiente acadêmico sem compreenderem as questões concernentes aos direitos fundamentais e a relação no que concerne com suas vivências. (Nobrega; Lima; Zaidan, 2023, p. 148)

Em conclusão, os resultados da parceria, segundo o material pesquisado demonstraram um impacto positivo significativo na compreensão e conscientização dos adolescentes sobre os temas abordados, tais como cidadania, empatia, direitos sociais, políticas públicas. Outrossim, um destaque para os aumentos dos valores pessoais dos discentes, que nitidamente, sentirão acréscimo de estima por si próprios ao saber da sua importância social através do DH, em virtude do alvitre de coparticipação colaborativa nas escolas, em uma ação extensionista dos Direitos Humanos.

METODOLOGIA

O trabalho aqui exposto contou com uma revisão de literatura, onde foram utilizados artigos de periódicos, livros do ministério dos direitos humanos, disponíveis na internet e livros de autores que pesquisam sobre as diferenças e desigualdades no ambiente escolar e os acontecimentos que formam sobreposição de opressões. Para tal intuito, foram rebuscados, citações de autores que primam pela temática educação em direitos humanos, assim como, direitos humanos na escola e outros que permeiam o assunto em seus transcritos. Interseccionalidades serão usadas como uma ferramenta analítica investigando classe raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade (Collins; Bilge, 2021). Este capítulo é a pesquisa para uma proposta a ser implantada nas escolas da rede estadual da cidade de Niterói, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste preâmbulo, cabe ratificar que o trabalho que aqui se desenvolve, diz respeito aos DH, sendo principal achado na literatura revisada foi à quantidade expressiva do ponto de confluência da necessidade de se desenvolver a formação cidadã, tendo como base a educação em direitos humanos. Primeiramente, temos que ressaltar o direito à educação, que apesar de ser um destaque na constituição federal (CF) de 1988, ainda está longe do necessário. O Brasil deixa muito a desejar nesse quesito, em outras palavras, segundo a UNESCO (2021):

As desigualdades, no entanto, permaneciam. Em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar. (UNESCO 2021).

A citação acima descreve a situação histórica de desigualdade vivida há séculos, que o povo brasileiro resiste, dessa maneira, tornando mais incontestável a necessidade da atuação colaborativa entre a academia e as escolas desenvolvendo o trabalho de extensão em educação em direitos humanos, nos dias atuais. Pois, somente com o entendimento histórico do Brasil é possível ter uma compreensão da desigualdade que permeia o país. Como resultado, o reflexo da precariedade, no que diz respeito aos princípios de sobrevivência, como moradia, saneamento básico, atenção à saúde e alimentação impendem que o objetivo maior da população seja a educação.

Todavia, para tratar da promoção e garantia do direito fundamental à moradia, há que se analisar não apenas as ações governamentais que visam melhorar o acesso e as condições de moradia por meio dos programas habitacionais, mas tam-

bém a efetivação do direito à moradia como condição para efetivação de tantos outros direitos fundamentais, como a saúde, a educação, a segurança e, de maneira abrangente, a própria dignidade humana (Alves; Quadros, 2024, p.04).

Existem questões a serem respondidas seriam, como se pensar em inclusão escolar, se famílias estão excluídas dos seus direitos sociais, não somente nos locais mais afastados dos grandes centros, como também na própria periferia das chamadas Metrôpoles? Qual a função da institucionalização da escola para essa população?

A situação que vivemos na contemporaneidade, principalmente com a intensificação do racismo e perseguição das terras dos povos originários, agrava sobremaneira o estado de precariedade da grande massa brasileira (Veiga, 2022). Na realidade, esses cidadãos não têm a menor consciência dos seus direitos, tampouco dos DH, e que exista uma declaração universal. Em verdade, não houve motivação e interesse daqueles que aportaram aqui no Brasil, portanto, foi estratégico criar o estigma de rudes, selvagens e bárbaros, em relação aos povos originários e africanos, que tiveram como marca histórica sua resistência. Contudo, desde então essas características fazem emergir um questionamento, conveniente para os colonizadores, ou assim dizendo, o porquê institucionalizar a escola no Brasil: é possível educar esses povos?

[...] Como estratégia de dominação, os povos originários e africanos, foram estigmatizados como povos rudes, selvagens, bárbaros. Entretanto, a resistência histórica desses povos, por outro lado, fez surgir uma outra questão – os problemas relativos as condições de sua educabilidade. Me parece que, desde então, de um modo geral, os debates sobre a institucionalização da escola no Brasil têm sido permeados por essa problemática: são esses povos educáveis? (Veiga, 2022, p. 04)

Desse modo, retomando a questão religiosa na escola, podemos constatar que grupos vinculados de instituições religiosas atuam nos locais mais precarizados, no que concerne as políticas públicas e com pouca ou nenhuma consciência dos seus direitos sociais. Aproveitando-se dessa situação, essas instituições praticam ações que são obrigação do estado,

no entanto, com objetivos políticos e não religiosos, tentando parecer minimizado a função pública estatal.

O Estado possibilita aos seus cidadãos fazerem aquilo que não podem fazer por conta própria - confiarem uns nos outros.' 'Infelizmente, a solução é demasiado formal. Em suma, se o Estado em força coercitiva, então os que o dirigem usarão essa força em proveito próprio, a expensas do resto da sociedade (Balestreri, 2004, p. 39).

De forma a se capilarizar nos ambientes escolares, estendendo-se ao cotidiano escolar, gerando o proselitismo e a proliferação de preconceito e segregação. Em conformidade com Pirelli e Bianchi: "Naturalmente, em tempos recentes, as produções artísticas e culturais de matriz evangélica têm sido objeto de estudo frequente, tendo como foco a evolução histórica do movimento, suas características estéticas e seu impacto econômico, social e político" (2021, p. 300). Segunda a citação, fica clara a participação das instituições religiosas nos espaços deixados pelo Estado. Mesmo com a nossa carta magna, que afirma que o Estado é laico, a bancada evangélica vem crescendo desde a década de 1980.

Sendo assim, a necessidade da conscientização dos DH, tendo a educação como fio condutor, se faz cada dia mais necessária. A atuação das universidades com trabalhos extensionistas em uma via de mão dupla, ou seja, não somente a academia ou a universidade, mas também, os discentes têm uma necessidade expressiva e imprescindível de participar presencialmente da universidade.

[...] para além de formar nas práticas de pesquisa científica, também foi de incentivar os alunos no prosseguimento dos estudos no ensino superior. Nesse sentido, a partir da comunicação do interesse dos alunos em cursos diversos, foi traçado um plano de desenvolver parcerias com outros professores universitários de outros institutos e faculdades para que fossem realizadas palestras, visitas ou oficinas em outros laboratórios das respectivas áreas de interesse de cada aluno (Temoteo; Carneiro; Isaías, 2024, p.86).

As restrições de direitos experimentadas pelos alunos da escola básica, deixa inequívoco a privação sofrida pela maioria dos discentes da escola

pública, que vivem apartados da veracidade do mundo acadêmico, sendo de certa forma impedidos de conhecer a ascensão do conhecimento. À vista disso, se faz emergir a elucidação premente da coparticipação da iniciativa acadêmica, como eixo colaborativo na vivência escolar, fundamentalmente do ensino médio, considerando o grau de maturidade esperado e imediação com a vida profissional. A proximidade desse reconhecimento, pode-se dizer que é a motivação do próprio sujeito, sendo única porque procura sempre um propósito conversacional que o leve ao crescimento humano (Ataides, 2016).

Resultados, também, mostram que o projeto expande, como um vislumbre sobre o mundo acadêmico e a perspectiva que aponta para a sua vida profissional e o desfrute da cidadania. Em oposição a isso, a participação religiosa nas comunidades populares, onde as políticas públicas não atuam, conforme supra citado, afetando de forma a criar um descrédito em sua projeção de vida, levando esses estudantes locais a dependência de instituições religiosas:

contraposição ao *modus operandi* religioso, como sabemos dogmático e impositivo, a prática sociocultural, quando autêntica e consciente, promove o diálogo, amplia os horizontes de apreensão da realidade e desenvolve o olhar crítico dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo. Se consideramos a cultura como direito inalienável do ser humano e elemento imprescindível para o pleno exercício da cidadania, entendemos o trabalho incansável de incentivo à participação popular na vida cultural como algo fundamental e necessário, essencial para o desenvolvimento da sociedade. Em tempos de ataques incessantes por parte de forças reacionárias e autoritárias, engajadas na luta para o controle do universo cultural brasileiro, é preciso que o cuidado para com a cultura e a vida cultural da sociedade não seja percebido como uma tarefa exclusiva dos trabalhadores da cultura, mas como uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade (Pirelli; Bianchi, 2021, p. 315).

A prática pedagógica reflexiva, se opõe a interferência religiosa, que infringe o artigo 19 da constituição federal (CF), descaracterizando a visão de liberdade de escolha do aluno como indivíduo, isso se dá, muitas das

vezes, falsear a bagagem cultural e, por induzimento produz uma espécie de diluição das suas vivências. Conforme preconiza Tavares (2020, p. 50) “a origem de prática educacional consciente é a pedagogia crítica que em articulação com uma pedagogia em direitos humanos contribui para um processo contínuo de EDH.” Portanto, deve ser isento de qual quer influência religiosa, pois fere o Estado laico e a liberdade de expressão e pensamento. Mais do que, simplesmente um experimento, o trabalho extensionista na escola, abarca a responsabilidade de entender seus direitos fundamentais expandindo a visão de mundo do aluno mostrando outras realidades experimentadas em outras comunidades.

Os DH mostram resultados positivos, do ponto de vista organizacional, quando a primeira roda de conversas dos alunos realizada na escola pública da cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro, onde este estudo começou a ser idealizado.

Apesar de uma conversa inicial sobre o DUDH, o resultado logo se manifestou, com os participantes se colocando como atores que vivenciaram, infringindo alguns itens citados no texto versado. Isso, foi um sinal de entendimento preambular que, mesmo de forma a não se aprofundar no assunto, já deixava claro que a consciência cidadã e emancipadora, começava a fazer seus primeiros ensaios no comportamento do alunado. Destarte, a consciência emancipatória, que se pregoa no presente trabalho, se faz no sentido de atribuir autonomia, conforme o reafirma o autor a seguir:

a educação deve ser emancipatória no sentido de atribuir autonomia crítica a todos os envolvidos no processo de aprendizagem, a fim de que se percebam como atores sociais, capazes de problematizar seu campo de ação e transformá-lo. Dessa forma, o ensino se converte em um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar (Cruz, 2020, p. 17).

O exercício da práxis (ação e reflexão) é oriunda de uma consciência lúcida, em outros termos, tem a necessidade de uma conhecimento da análise de juízo, na realidade, esse processo, de maturidade e acúmulos de vivências é mais conhecido, como consciência crítica. Essa acuidade

deveria ser, resultado de todo processo educativo, em todos os níveis, seja formal ou informal. Contudo, tal desempenho a luz de toda essa base é ainda utópica, dada a uma gama de prepostos não exercida na educação básica. Os DH pode ser, perante aos resultados obtidos na escola, o fio condutor a franquear caminhos, ainda não explorados pelas experiências de vida dos discentes.

Portanto, pode ser sintetizado, como o processo de desvelamento crítico da realidade realizado entre mulheres e homens em sua relação de comunicação consiste na conscientização. Pelo exercício da práxis, homens e mulheres se descobrem pessoas situadas no mundo, como seres produtores de cultura e sujeitos da história Freire (2000) apud Ataíde (2016). Na visão de Freire (2000), a história é um processo dialético humano, como uma construção mútua fosse, o sujeito constrói sua história, assim como nos faz históricos, também o processo de educativo dialógico, em consonância com os DH no cotidiano escolar conquista-se o valor pelo respeito as diferenças. Bona e Domenico (2017, p. 04) retratam da seguinte forma:

Educar é um processo múltiplo e lento entre muitas fases de educar e está mais em ênfase nos últimos tempos, a práticas de educar para os direitos humanos, educar para a paz, educar para democracia, educar para cidadania, educar para tolerância entre outras.

Diante disso os Direitos Humanos na escola têm a função social de preparar para cidadania e para o trabalho, mas também uma função social da escola de hoje é a formação do aluno para a convivência de uma cultura de diversidade e de direitos. Para saber viver com a diversidade, respeitar o colega, sendo a cor da pele, a religião, opção sexual, deficiências e outras diversidades é preciso muito trabalho e dedicação das equipes pedagógicas dentro do ambiente escolar.

Seria imponderado assegurar, que existe respeito as diversidades em nosso país, onde as relações de poder cada vez mais impõe sobreposições, que oprimem os “minorizados” inserindo-os nas marginalidades. Essas sobreposições envolvem diversos focos de desrespeito. sendo necessário intervir curricularmente, é preciso discutir para desnaturalizar (Azevedo,

2023). As relações de poder são preservadas por grupos, que tem o interesse uma determinada soberania onde não se presa em desenvolver e expandir os DH, tampouco uma educação cidadã e lúcida da sua autonomia, em condições de exercer sua plenitude como indivíduo.

A intervenção do parágrafo acima, indubitavelmente, deve ter a atuação dos DH, por meio da bibliografia revisada, ao quanto foi exitoso em projetos desenvolvidos, aqui descritos, nas escolas públicas. Portanto, os direitos humanos devem, sim, fazer parte do currículo escolar e evidenciado de forma expressiva, pois, educar vai além de algumas horas na escola, se estende em cada ensejo que o discente se faz de multiplicador dos DH, apesar de lento ele se estende a cada indivíduo.

Os projetos de extensão em parcerias com as escolas públicas, além de factíveis conseguem resgatar os direitos e atua objetivamente na formação cidadã, crítica e autônoma. A educação transformadora é possível, a partir do momento que entendamos as diferenças, como uma responsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho extensionistas nas escolas é de extrema importância para formação global dos alunos, tanto do ponto de vista, profissional, quanto da sua formação como indivíduo, pronto para o exercício pleno da sua cidadania. Para essa compreensão, foi trazido à tona, as desigualdades sociais que assola o Brasil, tendo como problema em destaque, a falta de conhecimento dos seus cidadãos dos direitos sociais lhe são concedidos, por meio da legislação em vigor. Os direitos fundamentais têm uma gama enorme de características que se estende a diversas esferas, tanto os direitos políticos civis, as demais abarcam os direitos sociais e culturais, que exigem iniciativa do estado para garantir a subsistência dos indivíduos.

Ademais, se aproveitando do quadro que se apresenta no país, instituições religiosas se apresentam colocando em “seus ombros” o que é função do Estado aliciando pessoas sem acesso as políticas públicas para

fins “eleitoreiros”. Apesar dessa influência se estender até os pátios e salas escolares, os trabalhos pedagógicos atrelado aos direitos humanos, tiveram grande parte resultados exitosos.

Por fim, os trabalhos de extensão inseridos nas escolas públicas, cria uma perspectiva de uma educação, verdadeiramente, atuando na construção da cidadania. Em outras palavras, pronto para atuar nos seus enfrentamentos da vida e exercendo seus direitos cidadãos. De certa forma, para a maioria, principalmente o senso comum, essa é uma utopia que vai contra a realidade brasileira.

Mas na realidade a educação tem e deve ser transformadora, desenvolvendo mudanças da base para cima, em outros termos, na democracia espera-se que o poder, realmente deve emanar do povo, dessa forma, a educação como alicerce, que deverá ser o sustentáculo que elevará a consciência do povo.

REFERÊNCIAS

ABICAIL, Carlos Augusto. Direitos humanos e cidadania: a educação como campo de conflito. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 138-147, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 out. 2025.

ALVES, Alceli Ribeiro; DE QUADROS, Doacir Gonçalves. O direito à moradia como direito humano fundamental e sua positivação no direito constitucional brasileiro. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. e15324, 2024. DOI: 10.21527/2317-5389.2024.24.15324. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/15324>. Acesso em: 30 out. 2025.

AMORIM, Apolo Simões et al. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO PÚBLICA: IMPACTOS DO PROJETO UEA NA ESCOLA. **Amazon Business Research**, [S.l.], n. 04, p. 41-62, set. 2025. ISSN 2595-8909. Disponível em: <<https://repositorioinstitucional.uea.edu.br/index.php/abr/article/view/4697>>. Acesso em: 18 out. 2025. doi: <https://doi.org/10.59666/abr.v0i04.4697>

ATAIDES, Oberdan Quintino de. Diálogo, dialogicidade, ação dialógica: elementos constitutivos da práxis no processo de ensino-aprendizagem, In SÍVERES, Luiz. Diálogo - Um princípio pedagógico/ Brasília, DF. Unesco, 2016. p.97.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. AS DIFERENÇAS NÃO DEVEM SER TOLERADAS: REFLEXÕES SOBRE ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO PARA A

DIVERSIDADE. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i53.2915. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2915>. Acesso em: 29 out. 2025.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. *Cidadania e direitos humanos: um sentido para a educação*. Passo Fundo: CAPEC, 2000.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos: de que se trata?**. Convent Selecta, v. 6, n. ene./ju 2001, p. 43-50, https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf Acesso em: 06 ago. 2025.

BONA, Eliani De. DOMENICO, Daniela Di. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS . Tendências e Perspectivas do Direito na Atualidade. Santa Catarina. v. 9 n. 18.p.04, 2017 .

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2025

BRASIL, **Diversidade religiosa e direitos humanos**. 2015. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed.; 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRUZ, Ester Paulino da. **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS EDUCANDOS SECUNDARISTAS**. p. 1- 42. Brasília 2020. Curso de Bacharelado em Direito. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB). Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais

DE SOUZA, Mario Augusto; LANCIA, Nara Furtado. DIREITO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES SOBRE SUA TUTELA JURÍDICA E DESENVOLVIMENTO NAS FASES DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, Florianópolis, Brasil, v. 10, n. 1, 2024. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2526-0197/2024.v10i1.10612. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/10612>. Acesso em: 30 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

MIOTO DOS SANTOS, Rodrigo; BASTOS JUNIOR, Luiz Magno Pinto. Cidadania, Participação e Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos, Normativos e Metodológicos de um Projeto Transversal com Vistas à Educação de Qualidade. **Direito Público**, [S. l.], v. 20, n. 105, 2023. DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6935. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/6935>. Acesso em: 30 out. 2025.

MORAIS, Jessica Gisella Santos Pereira de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POR MEIO DE PROJETOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 1768-1777, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i4.18757. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18757>. Acesso em: 18 out. 2025.

NÓBREGA, Flavianne Fernanda Bitencourt. LIMA, Camilla Montanha de. ZALDAN, João Vitor Sales. A comunidade de prática interconectada na Educação em Direitos Humanos e a Extensão Universitária. **Revista Jurídica da UFERSA**. Mossoró, v. 7, n. 13, jan./jun. 2023, p. 145-167 ISSN 2526-9488 DOI: <https://doi.org/10.21708/issn2526-9488.v7.n13.p145-167.2023>

SILVA, José Irivaldo Alves de Oliveira; NUNES, Gutyelson Henrik Frmino. Direitos Humanos e educação: diretrizes fundamentais. **Revista Direito Ambiental e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, p.59, 2021. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/direitoambiental/article/view/10360>. Acesso em: 29 out. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. *Cadernos de Formação: Educação Popular e Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. [S.l.: s.n.], 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos_humanos/>. Acesso em: 29 out. 2025.

PIRELLI, Giovanni M. BIANCHI, Suzie. CULTURA, GESTÃO E FÉ: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DAS IGREJAS EVANGÉLICAS COMO CENTROS CULTURAIS **REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO** /São Paulo. P. 315, 13 dezembro 2021.

SILVA, T. R. Educação em e para os direitos humanos: a escola e o direito a afirmação da diferença. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1076-1097, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10176. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10176>. Acesso em: 29 out. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. FERREIRA, Antonio Carlos Gomes. REZENDE, José Humberto de. "A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA" p.55 - EDUCAÇÃO E

DIREITOS HUMANOS - ORGANIZADORES: IN: Alexnaldo Teixeira Rodrigues, Antonio Carlos Gomes Ferreira, Bruna Franceschini, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Flávia Gimenes e Gabriela Soares Balestero. PEMBROKE COLLINS - Rio de Janeiro, RJ 2020.

TAVARES Celma. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas **Revista OLHARES**, v. 08, n. 02, p. 50 – Guarulhos, agosto de 2020

TEMOTEO, Paulo Antônio de Oliveira; CARNEIRO, Marcelo Carbone; ISAIAS, Rosy Mary dos Santos. Construindo Olhares Botânicos: Um projeto de interação direta entre escola e universidade públicas. In: REUNIÃO TÉCNICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, 21., 2024, Bauru. *Caderno de resumos...* Bauru: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências, 2024. p. 86.

UNICEF. Infância e adolescência no Brasil. Brasília: UNICEF, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Eurocentrismo e Desigualdade escolar na História da Educação brasileira, **Revista: Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros (MG), Brasil v. 16, n. 18, p. 04, 2022. DOI: 10.46551/ees.v16n18a04

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.038

SOBRE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: PENSAR A PARTIR DA NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA

Fernanda Oliveira Borges¹

RESUMO

A democratização da educação superior, oriunda de políticas públicas instituídas nos últimos anos, vem possibilitando o acesso de estudantes antes excluídos desse nível de ensino e apresentado desafios em relação à permanência. Este trabalho é resultado da disciplina Fundamentos da Educação, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública, em 2024. Como trabalho final, foi elaborado este artigo a partir do seguinte questionamento: como a noção de experiência, como processo que nos atravessa e solicita abertura, tanto como aprendiz quanto como docente, de forma a mover-nos para ação transformadora, atravessa as práticas educacionais no ensino superior, considerando a diversidade? Os debates tiveram como foco a noção de experiência e suas contribuições para pensar as práticas educacionais no ensino superior, sempre relacionando-a à diversidade, percorrendo pelos autores Dewey (1971); Nunes (2010), trazendo o conceito de experiência por Anísio Teixeira; Freire (2011); hooks (2017); Silva, Borges e Silva (2020), com suas alternativas para a educação étnico racial; Krenak (2022) e Nascimento e Rufino (2023), trazendo a experiência dos saberes populares pelo olhar do ativista Nego Bispo. Apresentamos o perfil docente e discente a partir de dados do INEP e IBGE para compreender: quem são

1 Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - MG, fernanda.borges@uftm.edu.br

os docentes e quem são os discentes do ensino superior? A terceira parte foi destinada à análise dos dados apresentados à luz das referências estudadas. Os resultados apontam para um corpo docente com perfil mais próximo ao padrão hegemônico, branco e masculino, diferente do perfil discente, onde se destaca a participação feminina e o aumento do número de pessoas com deficiência, negras, indígenas, LGBTQIAPN+. Nesse cenário, o desafio das instituições é considerar as perspectivas, tanto de presença quanto de saber dessas pessoas nas práticas educacionais para que de fato a inclusão e permanência sejam realidade nos espaços acadêmicos.

Palavras-chave: Diversidade, Ensino Superior, Práticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Não se pode negar que as políticas públicas educacionais dos últimos anos possibilitaram uma mudança no cenário das universidades brasileiras ao promoverem ações afirmativas que possibilitaram o ingresso de grupos historicamente distanciados do ensino superior, como pessoas de baixa renda, pessoas com deficiência, pretos e pardos e indígenas. No entanto, a realidade desses grupos dentro das universidades ainda é um desafio quando olhamos para a questão da permanência em condições de igualdade. Nesse viés, precisamos olhar tanto para as condições da assistência estudantil no sentido de acolhimento e acompanhamento desses estudantes, assim como investigar as relações cotidianas que permeiam o espaço universitário.

Para situar a proposta do presente trabalho, informamos que trata-se de resultado de uma disciplina de Fundamentos da Educação, ministrado no PPGE da UFTM em 2024, para a turma do curso de doutorado. Como trabalho final da disciplina, foi necessária a entrega de um artigo a partir do seguinte questionamento: como a noção de experiência atravessa o seu projeto de pesquisa? A experiência aqui é compreendida como processo que nos atravessa, solicita abertura tanto aprendiz quanto docente, para efeito de transformação que provoca os sujeitos para o agir diferente no mundo. Os debates tiveram como foco Educação e Experiências percorrendo pelos autores Dewey (1971); Nunes (2010), trazendo o conceito de experiência por Anísio Teixeira; Freire (2011); hooks (2017); Silva, Borges e Silva (2020), expondo elementos da cultura africana como alternativas para a educação étnico racial nas escolas brasileiras; Krenak (2022) e Nascimento e Rufino (2023), trazendo a experiência dos saberes populares pelo olhar do ativista Nego Bispo.

Sendo assim, propõe-se neste texto refletir: como a noção de experiência atravessa as práticas educacionais no ensino superior, considerando a diversidade? O projeto de pesquisa da autora deste artigo tem como objetivo geral analisar quais são e como os discursos de professores uni-

versitários de cursos de graduação de uma instituição de ensino público são constituídos a partir da perspectiva da inclusão no ensino superior no que se refere às práticas educacionais. Como este trabalho foi redigido no primeiro ano do curso, o objetivo da pesquisa aqui citada ainda será melhor elaborado ao longo das leituras, reflexões, debates e orientações. Para o momento, é relevante situar a autora deste artigo enquanto mulher, negra, técnica em assuntos educacionais de uma universidade pública federal, atuando na área da assistência estudantil desde 2014, estudante/pesquisadora e servidora na mesma instituição. Sua pesquisa de mestrado, finalizada em 2020, investigou os discursos de alunos monitores (bolsistas) e alunos monitorados (alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas - NEE) buscando compreender a inclusão no ensino superior. Como resultado, a pesquisa revelou que os alunos monitores pareciam sentir-se mais à vontade para tratar sobre a temática da inclusão do que os alunos com NEE. Constatou-se que, embora os alunos monitorados reconhecessem o processo de inclusão, ainda enfrentavam barreiras para desenvolver um sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico (Borges, Barbosa, 2022, p. 105).

O projeto de pesquisa desta autora para o doutorado parte de uma inquietação que vem de uma fala recorrente de alguns docentes sobre “não se sentir preparado” para acolher as necessidades dos alunos com deficiência. Ouvindo tais afirmações, partimos sempre a pensar em necessidades de formação docente como estratégia de “resolução”. Não há como desconsiderar a relevância da formação, mas também me pergunto se esse discurso do “não se sentir preparado” de alguma forma se relaciona ao discurso de não pertencimento presente nos discursos dos alunos com NEE. Quais projeções construímos sobre a inclusão no ensino superior? Que tipo de aluno se espera? De onde vem as práticas educacionais que constituem o professor do ensino superior?

A partir das questões levantadas, este artigo será dividido em três tópicos a seguir. Será apresentado o aporte teórico estudado ao longo do semestre, considerando a noção de experiência e suas contribuições para

pensar as práticas educacionais no ensino superior, sempre relacionando-a à diversidade. Na segunda parte, serão apresentados dados do perfil docente e discente e as ações nacionais de assistência estudantil relacionadas ao acolhimento discente. A terceira parte será destinada à análise dos dados apresentados à luz das referências estudadas e a apresentação de uma proposta da Unicamp de política afirmativa voltada para o corpo docente da universidade.

APORTE TEÓRICO

Falando especialmente do ensino superior, podemos dizer que a tendência é maior em conservar, manter a linha do que é tradicionalmente determinado, previsto. O caminho para a transformação requer movimentos de reorganização que abalam estruturas capacitistas, machistas, racistas e homofóbicas que sustentam um poder instituído. São questões contemporâneas que perpassam a realidade universitária, provocando rupturas, abertura para novas presenças e saberes a serem legitimados pela academia.

Os estudos sobre educação e experiência na disciplina de Fundamentos da Educação foram iniciados com o autor Dewey (1971) e sua proposta de uma teoria para o fenômeno da experiência, a partir de dois princípios fundamentais: interação e continuidade, como forma de dar uma nova direção ao projeto educacional vigente. O princípio da interação considera as condições objetivas (contexto) junto com as condições internas (experiência individual) para que a experiência faça sentido para o estudante. Para Dewey, a experiência tradicional prioriza as condições objetivas e quase nada as individuais, o que anula o caráter de experiência. O princípio de continuidade sugere a transformação após o acontecimento da experiência, uma nova forma de pensar e atuar sobre o mundo, sobre si e o outro.

Em pleno século XXI, a educação brasileira segue espelhada nos ideais de Anísio Teixeira. No que tange a experiência e objetivos da educação

formal, seguimos sem conseguir implementar uma educação para todos e que atenda o fenômeno da experiência: educar para emancipar. Tanto Dewey quanto Anísio projetavam um futuro para a educação, porém o ideal neoliberal esmaga o ideal educacional no qual o cenário brasileiro ainda se espelha. A ideia de progresso nos conduz para futuros possíveis, enquanto o presente clama por nossa atenção.

No que diz especialmente sobre o ensino superior, Teixeira (1968) apresenta algumas perspectivas sobre as universidades e diz que nossa universidade foi fundada em ideais europeus, ocupada em estudar uma cultura geral e desinteressada. Para o autor, a “fragilidade institucional brasileira” está no fato das “ideias estarem na cabeça das pessoas, não na sociedade a que pertencem”. Segundo o autor:

É absolutamente necessário que a educação seja uma implantação de uma cultura geral na sociedade; não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo. Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformamos as nossas instituições culturais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro (Teixeira, 1968).

O autor sugere um retorno à cultura brasileira, sem desconsiderar um saber universal, considerando-a tarefa da escola básica e complementada pela superior, mas uma produção de cultura baseada na realidade da sociedade brasileira. Mais uma vez podemos esbarrar nos interesses neoliberais de formação utilitarista e alheia à cultura geral, à formação intelectual. A presença e saber dos novos corpos discentes que compõem a universidade rompem com um corpo de saber cristalizado, universal. A expansão foi necessária para abarcar a pluralidade e ampliar o acesso a grupos marginalizados, porém chega o momento do Estado priorizar o fortalecimento das instituições existentes, e estas, incentivarem projetos de ensino que abarquem novas intelectualidades possíveis.

Freire (2011) a partir de seu olhar para a educação popular, olha para o presente com vistas a emancipação do sujeito, porém ainda visando uma ação no mundo que parte do conhecimento formal, ainda que dentro de

uma realidade popular. A experiência em Freire vai se delineando pelas vias do compromisso com o ensinar e aprender; através do processo dialógico com o aprendiz; o despertar da curiosidade a caminho da liberdade. Para o autor não é possível ensinar sem a humanidade e afetividade para que se conduza o aprendiz para o alargamento de sua consciência crítica ao mesmo tempo em que o professor também vive uma transformação. Para Freire, a prática da experiência passa pela crença do professor em seus alunos, em busca de formá-los para a emancipação e a partir de suas próprias realidades.

Seguindo o caminho de educar para libertar, hooks (2017) mira para o presente quando dirige o olhar do docente e do aprendiz para si próprio, e a partir disso, para a teorização de sua experiência pessoal, tendo como resultado uma ação mais consciente no mundo. A autora insiste no valor da experiência pessoal, do ato de situar-se sem deixar de considerar a estrutura que nos cerca. E sugere a utilização da experiência como prática de teorização. Ela traz o tempo todo sua experiência pessoal ao longo de suas produções, mas sempre com algum distanciamento necessário para provocar-nos para as possibilidades de recriação/repensarmos as práticas. O olhar da autora se projeta para o presente, repensa a prática educacional buscando possibilidades de rupturas no hoje.

A autora nos conduz a refletir: como fazer com que as práticas de ensino sejam críticas e coletivas e contemplem a todos, promovendo um conhecimento participativo, de fato inclusivo? Para hooks (2017, p. 114) “se a experiência for apresentada em sala desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, *será menor a possibilidade dela ser usada para silenciar*” grifos nossos.

Em espaços de debates, em sala de aula, a narrativa de experiências pessoais podem ser formas de competir “pela valorização e voz em sala de aula” quando se observa que o contexto educacional está determinado por discursos hegemônicos que não condizem com suas experiências. O conhecimento precisa fazer sentido e não aprisionar em experiências pes-

soais e muito menos silenciar. O conhecimento deve servir para expandir, tornar-nos sujeitos. Passar da posição de objeto para sujeito. E é por meio da participação, do envolvimento coletivo que a ação de tornar-se sujeito é possível.

bell hooks faz questão de se situar e se coloca no lugar de uma “outra” institucionalmente marginalizada, porém sem assumir uma posição essencialista. Ela reconhece a falta de familiaridade das classes de aula com a figura de professoras negras

e isso não a impede de envolver todos os alunos. Com isso, ela reforça a importância do diálogo, da abertura para um aprendizado contínuo, pensando em experiência como um campo de conhecimento limitado. Para a autora, aprendemos sempre com o outro, o processo de ensino e aprendizagem é dialético. Ainda que a tendência acusatória de identitarismo seja estratégia para excluir e silenciar grupos marginalizados, pode-se e deve-se utilizar o poder da experiência como ponto de vista para informar e analisar o mundo.

bell hooks reforça que “a diferença de status se baseia na raça” quando levanta discussão sobre a conturbada relação histórica entre as mulheres negras e brancas, reconhecendo ambas como vítimas da opressão da supremacia branca patriarcal, na qual a mulher branca sustenta socialmente seu status de superioridade sobre a mulher negra. Se antes as opressões eram vivenciadas no trabalho doméstico, nas relações serva-senhora, hoje elas permanecem nos espaços profissionais e no debate acadêmico. Quantas professoras negras temos no ensino superior? Quais fatores contribuem para a deslegitimação das produções acadêmicas das mulheres negras no espaço universitário? Quem são os professores do ensino superior?

Voltamos no ponto em que bell hooks diz que a paixão da experiência:

engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi pro-

fundamente inscrito nele pela experiência (hooks, 2017, p. 124).

Dessa forma, a autora sugere transformar a raiva interiorizada em energia de construção e auto afirmação a serem utilizadas de modo eficaz para resistir a dominação e forjar laços significativos com possíveis aliados, no caso da questão racial, pessoas brancas. A autora chama esse movimento teorização da vivência de autorrecuperação, estratégia que tem como objetivo transformar a sua experiência, sair da posição de objeto para sujeito; tentativa de voltar a si; autorecuperar-se, olhando para as próprias dores experimentando uma nova relação com o mundo, porém sem se desligar do reconhecimento das estruturas de dominação (hooks, 2019, 79-80).

Segundo hooks (2019, p. 75), “a pessoa oprimida que se move de objeto para sujeito fala com a gente de um jeito novo. Esse discurso, essa voz libertadora só emerge quando o oprimido experimenta a *autorrecuperação*”. Ela cita a passagem na qual Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido afirma que: “não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’ para depois ser homens”. Ela cita esse tornar-se sujeito como uma das formas de pensar sobre o conceito de autorrecuperação.

A autora não foge do conflito, se baseia no respeito ao outro sugerindo o confronto e a abertura para a mudança de ideia, de forma a avançar. Para isso, faz-se necessário um olhar franco para si própria e reconhecer as barreiras sociais que dificultam colocar em prática novos conhecimentos e compartilhar coletivamente suas experiências.

Ela não se utiliza do conceito de interseccionalidade, mas analisa como as dinâmicas de classe, raça e gênero se articulam. bell hooks mostra, desenha as estruturas que nos molda, nos subjetiva e pensa estratégias e lugares para os quais podemos nos deslocar, nos convidando para transformações pessoais.

Krenak, orienta para a coragem para mudarmos o rumo e traz o conceito de confluências do ativista quilombola Nego Bispo, na qual sugere a confluência entre experiências e corpos plurais sem a perda de singu-

laridade que as constitui. Ambos, a partir de seus lugares, se preocupam com a humanidade a caminhar para a centralidade de corpos padronizados, mecanizados, vivências fabricadas, massificadas. Através do conceito de confluências, pode-se pensar em existências mais orgânicas, onde os sujeitos têm espaço para ser e deixar ser. Quais os caminhos para se refletir sobre a inclusão nesse sentido, a partir da abertura de espaço para a experiência e respeito a vivências singulares, diante de uma educação de caráter meramente utilitarista que formata o sujeito para atender interesses de mercado?

De um autor ao outro, percebemos a noção de experiência como forma de provocar os sujeitos envolvidos, através do olhar para si, para o outro e para o mundo e promover um conhecimento participativo, culminando em uma transformação ativa. No caso do ensino superior, tais práticas podem influenciar sobre a quem servirá a produção de conhecimento científico produzido e quais os efeitos de tal produção para a população, caso essa esteja, na universidade representada.

DOCENTES E DISCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: QUEM SÃO ELES?

Esse tópico buscará responder as perguntas: Quem são os professores do ensino superior público brasileiro? Qual o perfil dos estudantes do ensino superior público brasileiro?

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2022, o perfil da função docente de instituições do ensino superior público é formado majoritariamente por docentes do sexo masculino, com média de 41 anos, formação acadêmica em nível de doutorado e dedicação integral. Em contrapartida, o IBGE (2022) aponta que o grau de escolaridade das mulheres brasileiras é superior ao dos homens. A proporção de pessoas com ensino superior completo foi de 16,8% entre os homens e 21,3% entre as mulheres. Porém, ainda assim, homens são maioria em funções de docência no ensino superior brasileiro, tanto público quanto privado.

Figura 1: Perfil do vínculo docente de instituições de ensino superior - 2022

Quadro 1 - "Perfil" da Função Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2022

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Gênero	Masculino	Masculino
Idade	41	42
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: MEC/Inep. Quadro elaborado pela Deed/Inep.
Nota: Para construção do perfil da função docente, foi considerada a moda, de cada atributo selecionado separadamente.

Fonte: INEP (2024)

Já referente ao número de discentes que ingressam na graduação em 2022, apresenta-se a predominância do sexo feminino tanto no ensino privado quanto o público (Inep, 2024, p. 45), conforme mostra a figura abaixo.

Figura 2: Perfil do vínculo discente dos cursos de graduação - 2022

Quadro 2 - "Perfil" do Vínculo Discente dos Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (Presencial e a Distância) – Brasil – 2022

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	a Distância
Gênero	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Bacharelado
Turno	Noturno	n.a.
Idade (matrícula)	22	22
Idade (ingresso)	19	20
Idade (concluente)	23	28

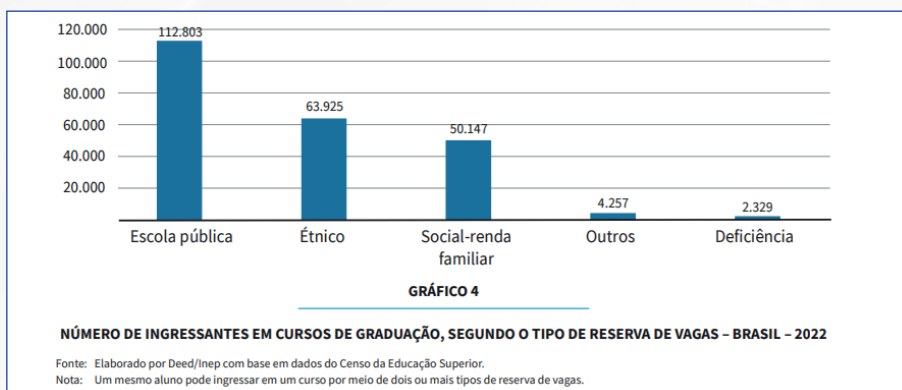
Fonte: MEC/Inep. Quadro elaborado pela Deed/Inep.
Notas: Para construção do perfil do vínculo discente, foi considerada a moda de cada atributo selecionado separadamente;
(n.a.) Não se aplica.

Fonte: INEP (2024)

O percentual de discentes ingressantes em relação às autodeclarações raciais, aponta que 1.560.096 ou 35,9% se declarou branca; 1.159.655 ou 26,7%, parda; 280.241 ou 6,5%, preta; 58.562 ou 1,3%, amarela e 18.243 ou 0,4%, indígena; 29,1% dos ingressantes optaram por não declarar cor/raça.



Figura 3: Ingressantes por curso de graduação, segundo o tipo de reserva de vagas - 2022



Fonte: INEP (2024)

O gráfico acima mostra o número de ingressantes segundo a política de ações afirmativas para acesso de grupos minoritários na educação superior. Considerando que um mesmo aluno pode ingressar em um curso por meio de um ou mais tipos de reserva de vagas, observa-se o predomínio de alunos ingressantes: por escola pública (48,3%), seguindo-se o ingresso por programa étnico (27,4%), social-renda familiar (21,5%), outros (1,8%) e programa para pessoa com deficiência (1,1%) (INEP, 2024).

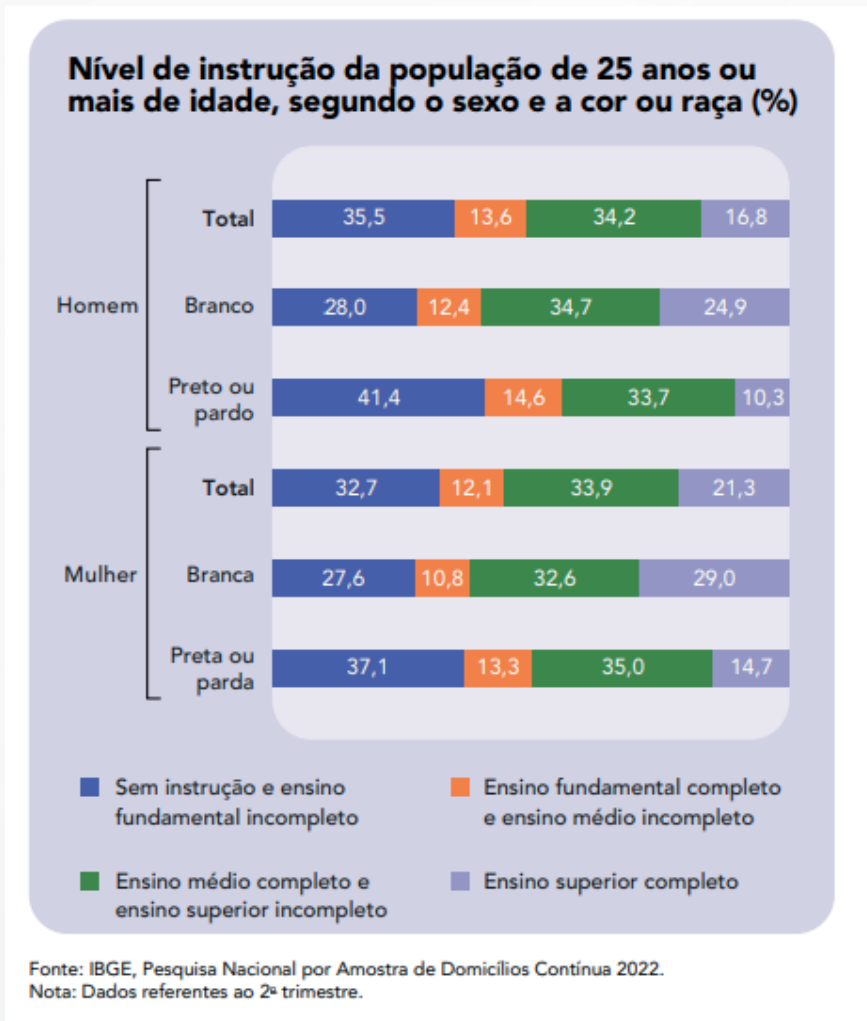
Em 2022, foram registradas as matrículas de 79.262 alunos que declararam alguma deficiência, transtorno ou superdotação, em um universo de 4.756.728 ingressantes de graduação em 2022. Deste total de ingressantes, 89,0% encontram-se em instituições privadas e os demais 11,0%, em instituições públicas.

Não cabe no presente estudo, mas seria relevante realizar estudos comparativos buscando analisar se o percentual de ingresso de alunos pretos e pardos e pessoas com deficiência e investigar se o percentual acompanha a taxa de conclusão, e para os casos de não concluintes, quais são os motivos para a evasão. Esses dados são importantes para propostas de ações institucionais com objetivos de garantir a permanência e conclusão de curso para aqueles que podem enfrentar mais resistências em sua trajetória acadêmica.



Aqui neste trabalho, situando os docentes e discentes de forma a refletir sobre como a noção de experiência dialoga com as práticas educacionais para a diversidade, percebemos as diferenças manifestas no acesso ao ensino superior. Observa-se que o perfil de pessoas atuando na docência no ensino superior é bastante diferente do perfil discente. Por exemplo, enquanto as mulheres têm níveis de formação superior ao dos homens, em todos os níveis de formação, ainda são os homens, em maioria, ocupando espaços privilegiados (IBGE, 2022).

Figura 4: Nível de instrução população adulta, segundo gênero e raça - 2022



Fonte: IBGE (2022)

As mulheres têm níveis superiores de formação, mas ainda enfrentam dificuldades para alavancar suas carreiras, tendo em vista o excesso de atribuições que lhe são cobradas pelo simples fato de ser mulher. Enquanto isso, o percentual de homens brancos e mulheres brancas com ensino superior é duas vezes maior que o alcançado por homens negros e mulheres negras.

São poucas as pessoas com deficiência que ingressam no ensino superior (INEP, 2024) e dentre os desafios estão as barreiras atitudinais (Meira, Pereira, 2022). Assegurar a igualdade de acesso e permanência a grupos diversos é primordial para equilibrar as relações de poder instituídas em nossa sociedade. A educação é um caminho possível para esse equilíbrio, mas desde que se estabeleça as transformações que legitimem conhecimentos também diversos ao invés de manutenção de um *status quo* que ainda privilegia saberes e práticas dominantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder de onde vem as práticas educacionais que constituem o professor do ensino superior, observamos o perfil acima apresentado apontando a diferença entre o perfil docente e discente das instituições de ensino superior brasileiras. É importante evidenciar desde já que não se trata de dizer que o professor branco do sexo masculino aponta para uma prática não inclusiva. As questões raciais e de gênero são relevantes para ilustrar os corpos dominantes em espaços, porém precisamos discutir como a noção de experiência pode contribuir para novas teorias, problematizando a partir da diferença. A noção de experiência vem com a proposta de transformação, a partir de um acontecimento que nos leva a agir diferente a partir do conhecimento assimilado. Para Freire (2011), seria a passagem do aprendiz da condição de objeto para sujeito. Seria emancipar o aprendiz para uma ação na realidade, e ao mesmo tempo, o professor também *sofre* essa transformação a partir dessa interação com o aprendiz. E quando falamos do sofrer, trazemos o conceito de hooks

(2017) no qual a paixão da experiência engloba modos de conhecer que se manifestam pelo que foi profundamente sentido pelo corpo. Em vista do perfil apresentado, as experiências vivenciadas por docentes e discentes sugerem diferenças e precisam ser consideradas quando tratamos de práticas educacionais para a inclusão e permanência discente.

Pensando na educação, podemos entender como ação diferente uma ação mais consciente, mais crítica que considere as realidades percebidas. Para tal percepção, faz-se disposição, abertura e engajamento em diálogo contínuo com seus pares, mesmo com aqueles que ocupem posições totalmente diferentes, e com os discentes (Freire, 2011; hooks, 2017). Quantos docentes estão de fato envolvidos para perceber/acolher as diferenças? hooks (2017) nos leva a questionar: como fazer com que as práticas de ensino sejam críticas e coletivas e contemplem a todos, promovendo um conhecimento participativo, de fato inclusivo? Como priorizar projetos de ensino que abarquem novas intelectualidades possíveis?

Teixeira (1968) apresenta algumas perspectivas sobre as universidades e diz que nossa universidade foi fundada em ideais europeus, ocupada em estudar uma cultura geral e desinteressada e a “fragilidade institucional brasileira” está no fato de “de as ideias estarem na cabeça das pessoas, não na sociedade a que pertencem”. Dentro de um contexto histórico em pleno regime militar, Teixeira assinala a fragilidade institucional quando as ideias partem de mentes dominantes ao invés de partir da sociedade à qual as universidades de fato pertencem. Não se pode dizer que ainda estamos ocupados com uma cultura geral desinteressada, quando percebermos a intervenção do mercado na educação como um todo. Estamos em um contexto diferente quanto ao perfil estudantil matriculado, porém, ainda assim, romper fronteiras curriculares ainda é tarefa de uma minoria.

As pesquisas devem colaborar para mudanças sociais significativas para a realidade social do país, consequentemente sua população, respeitando e valorizando a sua diversidade. Porém o que observamos ainda é a deslegitimação de produções acadêmicas que expressam experiên-

cias de grupos marginalizados. Afinal, quais corpos tem autoridade para e sobre o que investigar/falar no espaço acadêmico? O que é considerado um corpo intelectual? hooks propõe a prática de falar sobre a experiência pessoal como possibilidade de criar espaços de conhecimento a partir dos quais se encoraje o diálogo e se crie um ambiente de aprendizado onde todos sintam-se pertencentes.

Em vista dessas diferenças que se apresentam no espaço universitário, de forma a atender a necessidade de equidade, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) aprovou neste ano, uma proposta inédita no Brasil com meta para que até 2030, 37% do seu corpo docente seja composto por pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. Hoje em dia, esse índice é de 5,34%. O índice de 37% faz referência ao percentual de pretos e pardos na cidade de São Paulo, segundo o IBGE. Com a aprovação da lei de cotas em 2012, ampliou-se o ingresso de alunos pretos e pardos nas universidades, mas o processo caminha a passos lentos em relação aos editais de concursos públicos, apesar da Lei no 12.990/2014, revogada após sanção da Lei nº 14.965/2024, que dispõe sobre normas gerais dos concursos públicos e prevê ampliação das vagas.

A representatividade não deve ser ferramenta única para todo problema que envolve os processos de inclusão e permanência, contudo é um importante ponto de partida para falar de equidade de fato. Identificar os perfis docentes e discentes no ensino superior e discutir sobre suas interações e relações pode contribuir para propostas de políticas institucionais de formação e atuação mais alinhadas com a realidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença aqui utilizada teve o objetivo de olharmos para a realidade, discutir o conceito de experiência para levantar a possibilidade de ambientes de aprendizados que promovam a inclusão a partir da participação discente. A noção de experiência permite o professor se situar

enquanto sujeito com uma experiência pessoal que pode se relacionar com o tema acadêmico e colaborar para o engajamento discente. Da mesma forma, os estudantes podem compreender que têm contribuições valiosas para intervir e precisam sentir que podem exteriorizar sua experiência. O objetivo é apresentar uma proposta de aprendizado com perspectiva dialética, construída com e para todos. Quais os caminhos para se refletir sobre a inclusão nesse sentido, a partir da abertura de espaço para a experiência e respeito a vivências singulares, diante de uma educação tendenciosa, de caráter meramente utilitarista que formata o sujeito para atender interesses de mercado?

É importante pontuar que perspectivas, tanto de presença quanto de saber de pessoas com deficiência, negras, indígenas, LGBTQIAPN+, mulheres são essenciais para o avanço das questões relacionadas ao processo de inclusão e permanência nos espaços acadêmicos. Muito além da inclusão, é preciso incentivar a participação dessas pessoas, tanto nos processos de elaboração das políticas institucionais quanto na produção de conhecimento. Mais que conclusão de cursos, a presença destes discentes precisa movimentar as instituições para reelaboração de suas ações. A universidade precisa mover-se para além do ensino, destacando o papel da pesquisa e da extensão, tornando-as possíveis, para todos os discentes, como espaços de manifestação e protagonismo. Este é um aspecto fundamental para avançar na construção de políticas e práticas educacionais inclusivas e possibilitar uma verdadeira transformação social por meio da formação acadêmica.

A proposta de pesquisa da autora, em processo de desenvolvimento, tem a intenção de trazer um olhar mais focado nos alunos com deficiência, contudo reconhecendo a interseccionalidade que perpassa as identidades dos sujeitos. Uma mulher negra, pobre, com deficiência e homossexual sofre uma série de atravessamentos que um homem branco com deficiência pode não ser capaz de acessar se não estiver comprometido com o outro. Utilizar-se da experiência enquanto prática educacional, implica em um compromisso enquanto professor com o planejamento que apre-

sentem uma base dialética, ou seja, uma prática consciente, participativa, não imune à própria experiência e também a de seus discentes.

Aliado à consideração do perfil docente, “ações concretas devem ser desenvolvidas no sentido de contribuir para promover a ascensão da consciência comum à consciência da práxis, proporcionando ao professor condições de se perceber como sujeito de seu trabalho” (Caldeira, 2013, p. 30). Podendo falar em práxis, podemos perceber que a noção de experiência na prática educacional está envolta na intencionalidade, tendo como catarse a transformação do modo como se percebe a realidade, tanto docente quanto discente.

REFERÊNCIAS

BORGES, Fernanda Oliveira; BARBOSA, Marinalva Vieira. Discursos e imagens: a inclusão no ensino superior e o olhar discente para si e para o outro. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 88-106, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/36073>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 599-610, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2014.

_____. Lei nº 14.965, de 9 de setembro de 2024. Dispõe sobre normas gerais relativas a concursos públicos e sobre o Sistema Unificado de Gestão de Concursos Públicos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 174, p. 1, 10 set. 2024.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. **Práxis Pedagógica**: um desafio cotidiano. Paidéia, n. 14, p. 15-32, 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Sobre a autorrecuperação. In: . **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra, São Paulo: Elefante, 2019. p. 72-84.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico] – Brasília, DF : Inep, 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. SP: Cia das letras, 2022.

MEIRA, Carlos Eduardo Bozzeda; PEREIRA, Adilson. Acessibilidade no ensino superior: ensinando competências atitudinais. **Revista Práxis**, v. 14, n. 28, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/1420>.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; RUFINO, Luiz. “O fundamento é a roça” Antônio Bispo dos Santos (1959-2023). Anãnsi: **Revista de Filosofia**, v. 4, n. 2, 2023, p. 325-328.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT11.039

A TEOLOGIA EM DIÁLOGO COM A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ÉTICAS E INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Fernanda Gouveia Nóbrega¹**Maria Eduarda de Oliveira Souto²****Mariana Tavares Sales Belisario³****Bruno Pontes da Costa⁴**

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo entender o papel da teologia em uma educação voltada à formação integral e transformação social. Nesse sentido, a partir de uma abordagem interdisciplinar, discute-se como a teologia pode contribuir de forma positiva e negativa para o desenvolvimento ético e moral dos jovens no ambiente escolar destacando a influência da espiritualidade na constituição de atitudes e valores, por outro lado, a teologia na educação pode gerar exclusão, limitar o pensamento crítico, entrar em conflito com a diversidade religiosa e reproduzir preconceitos, caso não seja abordada de forma inclusiva e reflexiva. A pesquisa utiliza a metodologia de análise bibliográfica, baseando-se em artigos como “Teologia e educação: Relações históricas e aproximações consistentes”, de Dom Edgar Xavier Ertle e Elcio Alcione Cordeiro, e “Refletindo sobre a relação entre educação e teologia”,

1 Aluna do ensino médio do Colégio Século - PB, nandagnobrega25@gmail.com;

2 Aluna do ensino médio do Colégio Século - PB, m78484031@gmail.com;

3 Aluna do ensino médio do Colégio Século - PB, Mariana.tavaresbelisario@gmail.com;

4 Doutor em Ciências da Educação, Faculdade Trilógica - SP, direcaobancarios@colegioseculo.com.br;

de Ênio Caldeira Pinto, a partir de um método interpretativo procura-se relacionar conceitos espirituais com estratégias didáticas, visando compreender os impactos que o diálogo entre a teologia e a educação podem gerar se não forem abordados de forma inclusiva e reflexiva. O resultado do artigo aponta que a incorporação da teologia na educação pode favorecer uma prática pedagógica mais humanizada e crítica evidenciando resultados que integram teologia e educação podendo fortalecer valores éticos e sociais de maneira que contribuem para formação integral dos estudantes conclui se que a espiritualidade quando pautada e abordada de maneira interdisciplinar tornasse um recurso pedagógico tornando-se relevante em uma educação transformadora.

Palavras-chave: Teologia, educação, valores, espiritualidade

INTRODUÇÃO

A teologia, entendida como o campo de saber que busca interpretar o sentido da existência, da fé e dos valores humanos sob a perspectiva da espiritualidade, estabelece um diálogo produtivo com a educação ao colaborar para a formação plena do indivíduo (RIGO, 2017). A educação, por sua vez, é concebida como um processo de desenvolvimento moral, reflexivo e social, voltado para a construção de sujeitos críticos e solidários (SAVIANI, 2007). Nesse cenário, a inclusão apresenta-se como fundamento essencial, pois assegura que esse processo formativo alcance todas as pessoas, reconhecendo suas particularidades e promovendo o respeito à dignidade humana. Desse entrelaçamento entre teologia, educação e inclusão, nascem reflexões éticas que orientam práticas pedagógicas mais sensíveis, humanas e transformadoras.

No cenário atual, marcado por mudanças sociais rápidas, desigualdades e pela necessidade de promover inclusão e respeito à diversidade, a educação assume um papel essencial na formação ética e humana dos indivíduos (BOFF, 2003). Nesse contexto, a teologia pode dialogar com a educação ao propor reflexões sobre valores, sentido da vida e responsabilidade social, contribuindo para práticas pedagógicas mais críticas e solidárias. Ao longo da história, essa relação entre teologia e educação sempre buscou formar pessoas livres, conscientes e comprometidas com a transformação social (ERTL; CORDEIRO, 2022). Quando conduzida com ética e abertura ao diálogo, essa integração favorece o pensamento livre e o reconhecimento da diversidade religiosa e cultural, como destaca Pinto (2013). Assim, compreender esse diálogo é fundamental para construir uma educação mais humana, inclusiva e voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A teologia, quando integrada à educação, revela-se como uma força ética e transformadora capaz de promover uma formação humana integral. Conforme destaca Paulo Freire, “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades”, ideia que dialoga

diretamente com os estudos sobre inclusão transversal da diversidade humana e a inclusão sob a ótica da educação e da teologia, que defendem a naturalização da diversidade como expressão da pluralidade humana. Conforme analisa a escritora Silvia Ester Orrú, ela propõe uma educação que reconhece o valor das singularidades e das experiências subjetivas. Assim, tanto a teologia quanto a pedagogia inclusiva convergem ao propor uma aprendizagem que não uniformiza, mas valoriza o múltiplo e o diverso como componentes essenciais do processo de formação

Autores como Giovani Ferreira Bezerra e Doracina Araújo reforçam esta perspectiva ao mostrar a necessidade de repensar a formação docente para que ela acabe sendo de pautada na equidade e na ética, aspecto também evidenciado no artigo “Ética, Inclusão e Interculturalidade na Educação” de Maria Judith Sucupira da Costa Lins, que afirma que “inclusão e interculturalidade são essenciais para a vida humana e dependem da ética”. Essa articulação mostra que a ética e a base da convivência, e, portanto, a teologia, ao trabalhar os valores espirituais, pode contribuir para uma educação que se sustente em princípios éticos sólidos, favorecendo assim o diálogo entre culturas, religiões e identidades diversas.

Embora a teologia tenha historicamente contribuído para a fundamentação ética, moral e fraterna na formação do ser humano, há um impasse quando se pensa sua participação no contexto de ensino: de que modo conciliar essa herança teológica com os princípios de inclusão, diversidade religiosa e pensamento crítico? A teologia, tratada sem crítica ou pluralidade, poderá fomentar intolerância, restringir o diálogo entre diferentes tradições culturais e religiosas, além de excluir alunos de outras concepções de mundo, servindo mais uma vez como mecanismo de homogeneização cultural e não de libertação do ser humano (GUTIÉRREZ, 1981). Por outro lado, propostas de ensino religioso e teologia em ambiente escolar já mostram um lado promissor quando se pautam em respeito à pluralidade, ao diálogo inter-religioso e à uma formação ética, na qual se reconhece o outro, enquanto este participa do processo de edu-

car (BOFF, 2001). Neste sentido, coloca-se uma questão fundamental para investigação: Como a teologia pode operar pedagogicamente de modo inclusivo respeitando a diversidade cultural e religiosa, não silenciando críticas nem impondo doutrinas, na perspectiva de uma educação que vise a formação integral do ser humano em sua dimensão ética, espiritual e social? Ter essa pergunta como foco é fundamental para não permitir que se repitam as exclusões e os intolerantes em práticas educativas de fundamento teológico, bem como para orientar propostas pedagógicas mais humanizadas, críticas e transformadoras (GADOTTI, 2000).

A importância deste estudo reside na necessidade de compreender a interação entre teologia e educação como ferramenta para a formação integral e transformação social, especialmente em ambientes escolares caracterizados pela diversidade cultural e religiosa. Em uma sociedade cada vez mais diversa, a educação se depara com o desafio de incorporar aspectos espirituais sem prejudicar a inclusão ou o pensamento crítico. Isso é evidenciado em análises bibliográficas recentes, como as de Ertle e Cordeiro (s.d.), que estabelecem conexões históricas entre teologia e educação, e de Pinto (s.d.), que examina as implicações éticas dessa relação. Integrar a teologia à prática pedagógica pode incentivar os jovens a desenvolver valores éticos e morais, cultivando atitudes inclusivas e uma espiritualidade reflexiva que favorece o crescimento humano integral, ao estabelecer conexões.

Entretanto, sem uma abordagem crítica e interdisciplinar, esse diálogo corre o risco de perpetuar exclusões, conflitos religiosos e limitações ao pensamento crítico. Desse modo, justifica-se a necessidade de investigar estratégias didáticas que integrem conceitos espirituais de maneira humanizada e transformadora. Dessa forma, o assunto se torna relevante em uma sociedade diversa, na qual a educação inclusiva surge como um instrumento fundamental para reduzir preconceitos e promover a cidadania ética. Tal perspectiva está em sintonia com as demandas atuais por uma pedagogia que reconheça a espiritualidade como um recurso pedagógico importante.

Assim, o presente artigo tem por objetivo compreender o papel da teologia, quando integrada de maneira interdisciplinar à educação, na formação integral e na transformação social do ser humano, analisando tanto seus aspectos positivos – como o fortalecimento de valores éticos – quanto seus riscos, como a possibilidade de exclusão e a limitação do pensamento crítico. Para alcançar esse propósito, a pesquisa fundamenta-se em análise bibliográfica de autores que discutem as relações entre teologia e educação, como Dom Edgar Xavier Ertle, Elcio Alcione Cordeiro e Ênio Caldeira Pinto, utilizando um método interpretativo que relaciona conceitos teológicos e estratégias didáticas. Apoiando-se no estudo de Klemz (2019, p. 124), “a inclusão a partir de um viés transversal contempla as identidades a partir da diversidade humana, tendo a Educação e a Teologia como ciências ‘naturalizantes’.” Essa perspectiva reforça a importância de uma abordagem que una espiritualidade, ética e pluralidade cultural como elementos formadores de uma educação humanizadora. Portanto, o estudo visa evidenciar que a teologia, ao ser abordada de modo interdisciplinar e reflexivo, tem potencial para enriquecer o processo educativo, fortalecendo a formação ética e integral dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana.

O presente trabalho parte-se do pressuposto de que a teologia, quando trabalhada junto à educação de forma aberta e respeitosa, pode ajudar na formação ética e humana dos estudantes, valorizando a inclusão e o diálogo entre diferentes crenças. Porém, supõe-se que, se for tratada de modo fechado ou sem espaço para a diversidade, pode levar a exclusão e dificultar o pensamento crítico. Dessa forma, formula-se a hipótese de que o diálogo entre teologia e educação, fundamentado no respeito, contribui para uma educação mais humana, justa e transformadora. (LIBÂNEO, 2005)

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou o método bibliográfico por meio de análise dos materiais publicados sobre o nosso respectivo tema, teologia, educação e inclusão, com base em fontes como o Google Acadêmico, revistas científicas e recursos online, pela acessibilidade de fontes científicas e confiáveis como artigos, citações e outras obras relevantes (RNP, 2023), tornando o estudo consistente e seguro. O período da pesquisa foi de 1 mês, permitindo uma avaliação mais aprofundada. O artigo foi desenvolvido pelos alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Século na unidade Bancários, sendo organizado em grupos, com cada grupo responsável por uma etapa específica do artigo, trazendo a participação ativa de todos os participantes desse projeto.

Diante da necessidade de embasamento teórico sólido, optou-se pela revisão bibliográfica como principal método de investigação, esse processo trata-se da etapa de uma pesquisa que busca resumir e sintetizar o que já havia sido publicado, sobre um tema específico, tendo como objetivo ter uma base sobre o assunto para a pesquisa constatar lacunas e procurar evoluir com o tema. (SEVERINO, 2007). Algumas pesquisas anteriores também utilizaram do método de análise bibliográfica como recurso principal de pesquisa, mostrando que esse é um instrumento muito eficiente para produção de pesquisas. (SILVA, 2024) por exemplo, utilizou do método de pesquisa bibliográfica, encontrando que o ensino religioso passou por muitas tensões ao longo dos anos e concluíram que é necessário que normas da BNCC estejam completamente em vigor. Nessa mesma lógica, (KLEMZ, 2019) também utilizou no método de análise bibliográfica, para refletir sobre os desafios da inclusão em meio a um sistema excludente. Diante do que foi exposto, percebe-se a eficácia do método de análise bibliográfica para elaboração de pesquisas por ser uma forma de baixo custo e pela grande abrangência de obras publicadas (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Essa escolha metodológica se alinha à proposta da pesquisa, que busca fazer uma conexão entre diferentes campos do saber. O caráter interdisciplinar da teologia na educação articula diferentes áreas do conhecimento, como teologia, educação, ética, filosofia, sociologia, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o papel da teologia no contexto educacional. Enquanto a teologia investiga as crenças implícitas e explícitas, ou seja, os princípios morais e metafísicos da fé, manifestos nas atitudes e valores dos seres humanos, a educação, por sua vez, transforma a fé e os valores inerentes a ela em práticas cotidianas pautadas no respeito mútuo, na convivência social e no crescimento individual.

Para Freire, “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” referindo-se não só à prática de ensinar conteúdos, mas de ajudar a viver. A ética, nesse cenário, possibilita a ação justa e responsável, a filosofia estimula o questionamento crítico a respeito da existência humana, já a sociologia, investiga as relações e dinâmicas sociais que moldam a vida em comunidade. Santo Agostinho também contribui para essa perspectiva, ele justifica que o melhor caminho para vida tranquila e para Deus é o autoconhecimento - “conhece-te, aceita-se, supera-te” - numa interpretação moderna inspirada por seus pensamentos.

Assim sendo, a interdisciplinariedade favorece uma visão mais complexa da educação, promovendo uma formação integral, ética e comprometida com o desenvolvimento humano e social.

Com base nessa perspectiva ampliada, a metodologia adotada nesta pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, realizada a partir da análise de livros e publicações especializadas que debatem os impactos da educação teológica no desenvolvimento humano. Os critérios de escolha por utilizar os trabalhos de Dom Edgar Xavier Ertle e Élcio Alcione Cordeiro ocorre pela relevância acadêmica e institucional dos autores, que discutem pontos ligados a educação ética e desenvolvimento humano. Além do reconhecimento, as análises dos autores mostram em relação direta com o tema abordado, fornecendo bases teóricas e ajudam na compreensão dos impactos sociais discutidos.

Assim, a escolha dessas obras reforça a base do estudo e apoia uma análise mais clara e crítica do tema.

Os conteúdos apresentados foram analisados a partir do método interpretativo, que é uma forma de estudar e entender as ações humanas, as ideias e os comportamentos das pessoas, levando em conta o contexto em que elas vivem. Diferente de métodos que apenas analisam números ou fatos, ele busca compreender os significados e intenções por trás das atitudes. Por exemplo, segundo o artigo “O método interpretativo nas ciências humanas” de Maria Helena de Moura Neves (2005), esse método ajuda a entender melhor como as pessoas pensam, se expressam e se relacionam, valorizando suas experiências e pontos de vista. Desse modo, o método interpretativo é muito usado nas áreas como sociologia, filosofia e direito, pois permite olhar o mundo de uma forma mais humana e reflexiva.

Assim metodologia aplicada, por mais que tenha auxiliado bastante na pesquisa, também a limitou em partes, já que, com esta metodologia, não foi possível ver casos específicos nem como isso acontece na prática, fazendo com que a pesquisa não fosse tão ampla. Além dessas limitações, a pesquisa ficou sem tanta profundidade no tema, já que só vemos essa profundidade quando observamos casos específicos. Como afirma Gil (2008), toda metodologia apresenta limitações inerentes ao seu próprio delineamento, o que influencia diretamente na amplitude e na profundidade dos resultados obtidos. A pesquisa se deu através de uma revisão bibliográfica com abordagem interdisciplinar, e a análise dos artigos foi feita a partir de um método interpretativo, o que forneceu uma certa amplitude na questão teórica da pesquisa. Mas podemos observar a falta de casos na prática, o que interfere bastante na interpretação e em como podemos aplicar essa pesquisa no dia a dia.

Ainda sim, mesmo com as limitações apontadas, a estratégia metodológica adotada trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa. A utilização da revisão bibliográfica permitiu identificar possíveis lacunas no tema abordado e trazer diferentes perspectivas teóricas,

que auxiliaram na compreensão do papel da teologia na educação voltada à formação humana integral (GIL, 2008). Além disso, a perspectiva multidisciplinar favoreceu uma análise mais ampla e complexa do conteúdo, possibilitando uma combinação de pensamentos de diferentes áreas, enriquecendo ainda mais a discussão (JAPIASSU, 1976). Portanto, a escolha metodológica mostrou-se eficaz e essencial para alcançar os objetivos da pesquisa: as conexões interdisciplinares, o aprofundamento teórico e o estímulo à reflexão ética não serviram apenas para construção do conhecimento teórico, mas também auxiliaram na interpretação crítica do tema, promovendo uma visão ética e integrada a respeito do diálogo da teologia, com a educação e a inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão realizada apresentou a compreensão acerca do lugar da teologia no processo educativo, principalmente quando esse se propõe a desenvolver a formação integral e a transformação social. De acordo com a bibliografia consultada, a teologia explorada criticamente de maneira estruturante e interdisciplinar possui grande potencial para colaborar com a formação de valores éticos, o desenvolvimento de posturas solidárias e a humanização da visão da educação. Contudo, também foi possível compreender que a teologia apropriada de maneira reducionista, excludente e dogmática igualmente pode ser responsável pela limitação do pensamento crítico, a manutenção da exclusão, a proteção de preconceitos e a postura etnocêntrica perante a pluralidade cultural e religiosa presente na sociedade ao nosso redor.

Este estudo de Dom Edgar Xavier Ertle e Elcio Alcione Cordeiro é muito importante para poder compreender a história e os desafios da integração da teologia e educação. Em vários aspectos, como observam os autores, a teologia contribuiu para a implementação de práticas éticas para zelar pelo seu próximo e pelo bem-estar social. Por outro lado, ele enfatizou que no mesmo tempo e até mesmo neste contexto, a mesma teologia

era seletivamente usada como um instrumento de exclusão e monitoramento enfraquecedor do pensamento independente e da diversidade cultural. Portanto, o aspecto de libertação e reprodução da opressão deve ser criticado nesta escola.

De forma complementar, Ênio Caldeira Pinto, em Refletindo sobre a relação entre Educação e Teologia, frisa a importância da espiritualidade como dimensão não só inerente, mas também fundamental à prática educativa. O autor preconiza que a escola não deve ser espaço de evangelização nem palco de dogmática religiosa, mas, antes, deve considerar a experiência espiritualista como parte pluriforme do humano. Neste sentido, a tarefa consiste em conceber e implementar uma postura aberta e reflexiva; pautada pela pluralidade de crenças e saberes, sem defender unicamente uma perspectiva de vida.

Desse modo, as análises acima citadas pelos autores reforçam a hipótese principal do presente trabalho: a teologia pode se tornar um relevante recurso pedagógico transformador, se adotar o modelo do diálogo entre as disciplinas. A essa altura, instaurará práticas educacionais humanizadas que, além de transmitir saberes técnicos, favorecerão a prática da reflexão ética, da valorização da pluralidade, da formação de cidadãos critico-reflexivos que compreendem o seu papel societário e o da dimensão de sua subjetividade. De tal forma, mona apenas deixa de ser compreendida exclusivamente como uma disciplina religiosa ou um campo pautado pela exclusividade da fé. E assume a função de favorecer a convivência respeitosa, o exercício da postura empática e cultura de paz.

Esta pesquisa, no entanto, mostrou ao mesmo tempo que há perigos associados à integração da teologia na educação. Quando realizada sem críticas e sem voz múltipla, a teologia pode criar atritos com a diversidade cultural, perpetuar preconceitos e restringir a autonomia. Portanto, o status ético do educador deve ser reconhecido como algo que permite que discursos radicalmente diferentes interajam sem renunciar a princípios universais como a dignidade, a solidariedade ou a justiça.

Assim, se conclui que o papel da teologia na educação não é o de impor ou de excluir, mas de contribuir e dialogar. Sendo uma dimensão humana, a espiritualidade pode e deve ser considerada na formação do indivíduo, de maneira atraente e completa. A formação cristã não deve transmitir doutrinas, mas, sim, despertar a consciência crítica do sujeito, o seu respeito à toda a diversidade e responsabilidade social.

Dom Edgar Xavier Ertle e Elcio Alcione Cordeiro trataram sobre o estudo em Teologia e Educação: Relações Históricas e Aproximações Consistentes, auxiliando na compreensão dos desafios e caminhos percorridos pela relação entre teologia e educação através dos tempos. Dentre os exemplos, eles abordaram o teor de que “em muitas oportunidades, a teologia se revelou como caminho para uma prática pedagógica com ética em cuidado, na necessidade do próximo ou do bem maior”. Ou em citações como “a teologia, quando aberta ao diálogo com outras áreas do saber, pode oferecer fundamentos para uma educação que promova a dignidade humana e a solidariedade” (ERTLE; CORDEIRO, 2018, p. 45). Entretanto, destacam também que, em outros contextos, a mesma teologia foi utilizada para fins de discriminação e dominação, enfraquecendo o pensamento livre e a diversidade cultural, visto que “a instrumentalização da teologia para legitimar estruturas de poder resultou, muitas vezes, em práticas educativas excludentes e autoritárias” (ERTLE; CORDEIRO, 2018, p. 52)

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a teologia, quando compreendida de forma crítica e interdisciplinar, contribui não apenas para o campo religioso, mas também para a construção de uma consciência social e ética mais ampla (ERTLE; CORDEIRO, 2018). Ao integrar saberes e dialogar com outras áreas do conhecimento, ela possibilita a ampliação do olhar humano sobre o mundo, estimulando a busca por justiça, empatia e respeito à diversidade. Esse processo formativo é essencial em um contexto em que a educação muitas vezes é reduzida à dimensão técnica e instrumental, esquecendo-se de sua função emancipadora e humanizadora (FREIRE, 1996).

Ademais, a presença da teologia na escola pode contribuir para a formação de seres humanos responsáveis perante o outro e a comunidade. Quando a prática pedagógica se pauta na espiritualidade como dimensão da existência e não como doutrina, está se possibilitando o surgimento da solidariedade e de uma ética do cuidado (PINTO, 2015). Deste modo, a escola submerge sua função, interpretando-a como espaço para discussão sobre significados nos quais o conhecimento é entendido como forma de autoconhecimento e de construção da sociedade.

Outro aspecto que merece ser ressaltado, é o incentivo para uma teologia que respeite a diversidade cultural e religiosa e que se faça consciente da pluralidade de formas de acessar o sagrado. Isso vai implicar em abandonar atitudes impositivas e excludentes, em nome de um diálogo horizontal no qual diferentes visões possam coexistir respeitosamente. Essa postura não fragiliza a teologia, mas, pelo contrário, a fortalece, ao aproximá-la da realidade concreta do ser humano e ao comprometer a mesma com a construção de um mundo de paz e democracia.

Por fim, compreender a teologia como parte integrante do processo educacional é reconhecer que a educação não deve se limitar à formação técnica, mas precisa também abranger as dimensões ética, emocional e espiritual do ser humano. A verdadeira formação integral exige um olhar que reconheça a complexidade da vida e estimule o pensamento crítico aliado à sensibilidade (MORIN, 2001). Dessa forma, a teologia, quando praticada de modo dialógico, enriquece uma educação que não é apenas informativa, mas transformadora, ao possibilitar o surgimento de cidadãos conscientes, compassivos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aqui desenvolvida permitiu concluir que a teologia desempenha um papel relevante na construção de uma educação voltada à formação integral do ser humano quando tratada de forma crítica, inclusiva

e interdisciplinar. Atualmente, a presença da teologia no contexto educacional restringe-se ao campo religioso; no entanto, a crítica sólida desta monografia consiste em acentuar que a teologia pode ter uma abordagem mais holística, constituindo-se como uma ponte entre a espiritualidade, ética e desenvolvimento humano. Dessa forma, é possível considerar que a teologia é um instrumento promotor da empatia, solidariedade e valorização da dignidade humana, dado que tais elementos são essenciais em uma sociedade predominada por desigualdades e conflitos culturais e morais (BRANDENBURG; RODRIGUES, 2025; DUTRA; MOLL, 2025).

Com base nas obras acadêmicas consultadas, principalmente de autores como Dom Edgar Xavier Ertle, Elcio Alcione Cordeiro e Ênio Caldeira Pinto (ERTLE, 2014; CORDEIRO, 2018; PINTO, 2020), reforça-se a importância de perceber a teologia como espaço de fala e pensamento crítico. Ertle e Cordeiro mostram como a teologia contribuiu para a formação de práticas pedagógicas a partir de práticas éticas e de cuidado ao próximo e o bem comum (ERTLE, 2014; CORDEIRO, 2018). Porém, ambos os autores também alertam para a cooptação reducionista da teologia como um mecanismo de exclusão e domínio, que acoberta a voz de uma infinidade de concepções culturais e religiosas. Pinto, por sua vez, ressalta a importância de compreender a espiritualidade como dimensão humana inerente e não como ferramenta de catequização, propondo uma prática educativa aberta, pluriforme e integrada (PINTO, 2020; JANKAUSKAS, 2023).

Assim, nota-se que a teologia e a educação, unidas em uma constante conversa edificante, ajudam a formar personalidades mais conscientes, críticas e solidárias (FERREIRA; PLACCO, 2022; PIERGENTILE et al., 2025). E a dimensão espiritual, refletida na escola de uma maneira bem considerada e gentil, acalento de valores éticos e fortalecimento da cidadania, podem tornar a educação autenticamente humanizada.

Entretanto, também é necessário reconhecer os riscos de uma abordagem teológica excludente, dogmática ou descontextualizada, que pode gerar intolerância, preconceito e resistência à diversidade. Por causa disso, o educador e o teólogo têm de ter uma atitude ética e dialogante,

que acolha outras perspectivas e respeite a pluralidade de convicções, numa tônica de sempre buscar a formação de seres autônomos e reflexivos, seja lá o que este termo venha a significar (CURADO SILVA, 2017; SILVA, 2023).

Em suma, o estudo permite afirmar que o papel da teologia na educação não se resume à imposição de doutrinas, mas à promoção do pensamento crítico e abertura ao outro. Dessa forma, quando ética, interdisciplinar e humanizadora, a teologia é uma “ciência” aliada na edificação de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, em que a espiritualidade é significada não como meio de divisão, mas força de integração e transformação (ERTLE, 2014; RICHARDS, s.d.).

A partir desses constatados, cabe acrescentar que a teologia, ao estar em diálogo com a educação, pode impulsionar a conquista de uma ética mais sensível às questões vivenciadas na contemporaneidade. Em meio a crises ambientais, desigualdades sociais e perda de critérios morais, o discurso teológico oferece, contudo, a base da solidariedade e da responsabilidade, ambas complementares às práticas educativas (PINTO, 2020; GOMES, 2010). Essa concepção pressupõe que a educação aponte mais especificamente à superação da mera transmissão de conteúdos, assumindo o lugar de debate crítico acerca do sentido da existência e do papel humano na coletividade.

Por outro lado, considero relevante o entendimento da integração entre teologia e educação. Deve-se compreender que essa integração, isto é, entre fé e aprendizagem, não pressupõe a negação da eficácia independente de ambos os saberes. Em vez de anular a fé, o educador se torna mediador entre dois ou mais horizontes de sentido, ajudando a estabelecer pontes que levem à escuta ativa, à fala e à discussão entre os alunos, independentemente de suas origens étnicas e religiosas (CURADO SILVA, 2017; PINTO, 2020; DUTRA; MOLL, 2025). Desse modo, a teologia não é aplicada como faculdade ou doutrina, mas como reflexão filosófica e ética sobre os fundamentos da vida, promovendo um tratamento respeitoso, igualitário e voltado à paz.

Além disso, com a teologia presente na educação, é possível formar sujeitos cômicos de sua espiritualidade e de sua vida moral. Em outras palavras: reforçar o comprometimento com a cidadania e a vida em sociedade (ERTLE, 2014; SILVA, 2023). Isso porque sua aplicabilidade, na prática, leva-nos a enxergar o outro, a cultivar a empatia e a reconhecer que somente pela interdependência humana é que percebemos o valor da comunhão. Assim, a escola passa a não somente educar para o mercado de trabalho, mas também para uma vida ética, social e comunitária.

Convém ressaltar ainda que o papel da teologia na educação deve ser constantemente questionado, considerando o cenário das alterações culturais e tecnológicas. A era digital, com seus milhões de vozes e informações, exige que todo pensamento teológico e educacional se reinvente (PINTO, 2020; PIERGENTILE et al., 2025). Nesse contexto, o diálogo entre ambos é de extrema importância, uma teologia aberta e um compromisso constante com o sentido humano da aprendizagem.

Do mesmo modo, é importante reconhecer que a relação entre teologia e educação não se dá apenas nos espaços formais do ensino. Ela ocorre também, e de maneira fundamental no tocante ao comportamento humano e à tecitura do ser moral do homem, nas práticas sociais e culturais (CURADO SILVA, 2017; JANKAUSKAS, 2023). A teologia, interpretada numa perspectiva mais voltada aos dias hodiernos, concorre para que o homem perceba sua existência inserida, desde o nascedouro, num contexto de humanidade-comum, na qual destaco a corresponsabilidade com os males sociais, ambientais e espirituais que assolam a época. O desenvolvimento da educação, desse modo, assume um caráter efetivamente mais humanizador e inclusivo, transformando, de fato, não somente o intelecto, mas a atitude.

Igualmente, evidencia-se que educadores e teólogos são chamados a trabalhar em colaboração. Nesse caso, um currículo que leve em conta a necessidade vital da inter-relação dos interlocutores deve ser construído (ERTLE, 2014; RICHARDS, s.d.). Quando razão e espiritualidade, ciência e fé estão unidas, o ensino e a aprendizagem tornam-se menos desola-

dos e mais significativos. O resultado é o desenvolvimento pleno do ser humano, capacitado a sentir o conhecimento como algo vivo, ligado a dimensões culturais, éticas e afetivas. Não é preciso negar a transcendência, mas sim compreender que ela pertence à existência humana.

Paralelamente, é relevante discutir o papel da teologia na consciência ecológica e social. Num cenário marcado por crises ambientais e desigualdades estruturais, a teologia constitui-se como marco ético que chama à responsabilidade pela vida em todas as suas dimensões (PINTO, 2020; GOMES, 2010). Assim, ela destaca que a educação deve favorecer não só o crescimento técnico, mas também o cuidado com o planeta, resultando numa relação mútua entre os povos. Nessa perspectiva, a espiritualidade contribui como motor de sustentabilidade e justiça social, fortalecendo a relação entre o saber e o fazer.

Em conclusão, é preciso destacar que a integração proposta entre teologia e educação não deve ser concebida como a imposição de determinados valores. Ela constitui, ao contrário, um convite ao permanente diálogo e à crítica (CURADO SILVA, 2017). Estar com o outro, acolher a diversidade religiosa e cultural e dedicar-se ao bem coletivo constituem os pilares fundamentais de uma educação que efetivamente transforma. Como resultado, a teologia se reconstrói ao se pôr a serviço da vida, da convivência e da paz. Torna-se instrumento de esperança e ponto de reflexão dentro do processo de formação do homem. Essa concepção reitera que educar, sobretudo, é um ato ético e espiritual em que o saber se faz no compromisso com a dignidade e com a fraternidade.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. **FILOSOFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES CRÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267-286, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i2.17095. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/17095>. Acesso em: 11 out. 2025.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**. 2ª ed., Sextante, 2001, p. 94.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral: A busca dos fundamentos**. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

BRANDENBURG, Laude Erandi; RODRIGUES, Marilze Wischral. **Educação cristã: reflexões sobre práticas contemporâneas**. Estudos Teológicos, v. 65, n. 1, 2025.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA CRÍTICO EMANCI-PADORA**. Revista de Ciências Humanas, [S. l.], v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017. DOI: 10.31512/rch.v18i02 [31].2468. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 13 out. 2025.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. **Educação integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para uma formação integral do ser humano**. Revista Prática Docente, 2025.

ERTLE, Dom Edgar Xavier. **Ética, teologia e consciência crítica em diálogo**. Porto Alegre: EST, 2014.

ERTLE, Edgar Xavier; CORDEIRO, Elcio Alcione. **Teologia e educação: Relações históricas e aproximações consistentes**. Revista Teopraxis, Passo Fundo/RS, v. 39, n. 132, p. 6-21, 2022. DOI: 10.52451/teopraxis.v39i132.70. Disponível em: <http://revista.itepa.com.br/index.php/teopraxis/article/view/70>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FERREIRA, Patrick Vieira; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O papel da escola na constituição da espiritualidade de estudantes do ensino médio**. SciELO Preprints, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. GADOTTI, Moacir. **Educação e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Antônio Máspoli de Araújo. **Ética cristã, educação e responsabilidade social em Martinho Lutero e João Calvino – Parte 1.** Revista Ciências da Religião: História e Sociedade, 2010.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação - Perspectivas.** Edições Loyola, 2000.

JANKAUSKAS, Rosi Meri Bukowitz. **Espiritualidade e Educação: Um diálogo necessário nas escolas.** Revista Científica FESA, 2023.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEMZ, Charles. “**Inclusão transversal da diversidade humana a partir da perspectiva da educação e da teologia.**” Academia.edu, 31 de julho de 2019. Disponível em: www.academia.edu/110034604/Inclus%C3%A3o_transversal_da_diversidade_humana_a_partir_da_perspectiva_da_educ%C3%A7%C3%A3o_e_da_teologia. Acessado em 11 de outubro de 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**/José Carlos Libaneo.-. São Paulo (SP), Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2017.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Ética, inclusão e interculturalidade em educação.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-24, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362025003304905>. Acesso em: 11 out. 2025.

MOACIR, Gadotti. **Pedagogia da Terra.** 2000. São Paulo, Peirópolis, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

MOTTA, Maria. “**ENTIDADE MANTENEDORA INSTITUTO FILADÉLFIA de LONDRINA Reitor Pró-Reitor de Extensão E Assuntos Comunitários.**” Academia.edu, 28 Jan. 2023. Disponível em: www.academia.edu/95877727/ENTIDADE_MANTENEDORA_INSTITUTO_FILAD%3%89LFIA_DE_LON-

DRINA_Reitor_Pr%C3%B3_Reitor_de_Extens%C3%A3o_e_Assuntos_C
omunit%C3%A1rios. Acesso em: 9 Out. 2025.

NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA (RNP). **Fontes confiáveis para pesquisa acadêmica: saiba onde buscar.** Blog RNP, 2023. Disponível em: <https://www.rnp.br/blog/fontes-confiaveis-para-pesquisa-academica-saiba-onde-buscar>. Acesso em: 5 out. 2025.

NEVES, Maria Helena de Moura. **O método interpretativo nas ciências humanas.** 2005. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/4000/maria-helena-de-moura-neves>. Acesso em: 5 out. 2025.

ORRÚ, Silvia Ester. “**Possibilidades de (Re)Inventar a Inclusão Para Os Aprendizes Do Século XXI: Contribuições Da Filosofia Da Diferença de Gilles Deleuze.**” EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, vol. 31, nº 62, 30 de agosto de 2017, pp. 1127-1158, www.researchgate.net/publication/328059811_Possibilidades_de_reinventar_a_inclusao_para_os_aprendizes_do_seculo_xxi_contribuicoes_da_filosofia_da_diferenca_de_Gilles_Deleuz e, <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n62a2017-18>. Acessado em 11 de outubro de 2025.

PAPA FRANCISCO. **Fratelli Tutti: sobre a fraternidade e a amizade social.** São Paulo: Paulus; Loyola, 2020.

PIERGENTILE, M. F. A.; VIANA, H. B.; BRANDENBURG, L. E.; DARIUS, R. P. P. **Além do ensino: a espiritualidade como ferramenta no processo educacional.** Revista on Line de Política e Gestão Educacional, 2025.

PINTO, Ênio Caldeira. **A espiritualidade e a moral na prática do docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PINTO, Ênio Caldeira. **Refletindo sobre a relação entre educação e teologia.** E-Reformatio: Revista de Teologia da UniFil, Londrina, v. 1, n. 1, p. 54-65, 2013. ISSN 1808-4362.

RICHARDS, Lawrence **O. Teologia da Educação Cristã.** [S. l.]: [s. ed.], [s.d.].

RIGO, José Rogério. **Reflexões sobre educação na teologia.** Revista Missioneira, Santo Ângelo, v. 19, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/missioneira/article/download/2366/1045>. Acesso em: 11 out. 2025.

SANTOS, Ruth Rodrigues et al. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/22465>. Acesso em: 09/10/2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOUSA, A. S. DE; OLIVEIRA, G. S. DE; ALVES, L. H. **A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 8 mar. 2021.

SILVA, Gualter Pereira da. **Ética e humanismo cristão: um estudo à luz do itinerário teológico-espiritual de Romano Guardini**. FAJE, 2023.

SILVA, J. E. S. B. DA. **Ensino religioso na educação brasileira: breve análise histórica**. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29802>>. Acesso em: 13 out 2025

TONIOLO, João. **O “Conhece-te a ti mesmo” de Santo Agostinho tratado por Pierre Courcelle**. Instituto de Formação e Educação – IFE, Campinas, 6 out. 2014. Disponível em: <http://ife.org.br/conhece-te-a-ti-mesmo-santo-por-courcelle>. Acesso em: 8 out. 2025.