

Encontros, diálogos e pluralidades

narrativas, trajetórias e produção de
identidades dos sujeitos com deficiência

Vanderlei Balbino da Costa
Suze Gomes Fernandes
Valquiria Coelho Pina Paulino
(Organizadores)



encontrografia

Encontros, diálogos e pluralidades

narrativas, trajetórias e produção de
identidades dos sujeitos com deficiência

Vanderlei Balbino da Costa
Suze Gomes Fernandes
Valquiria Coelho Pina Paulino
(Organizadores)



encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Revisado pelos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Encontros, diálogos e pluralidades [livro eletrônico]:
narrativas, trajetórias e produção de identidades dos sujeitos com deficiência / organização Vanderlei Balbino da Costa, Suze Gomes Fernandes, Valquiria Coelho Pina Paulino. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-5456-153-2

1. Diversidade 2. Educação inclusiva 3. Equidade 4. Identidade 5. Narrativas pessoais 6. Pessoas com deficiência 7. Relatos pessoais 8. Trajetória pessoal de vida I. Costa, Vanderlei Balbino da. II. Fernandes, Suze Gomes. III. Paulino, Valquiria Coelho Pina.

25-321775.0

CDD-371.9046

Índices para catálogo sistemático:

1. Pessoas com deficiência : Educação inclusiva
371.9046

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Agradecimentos	14
Conversando com a obra.	16
Prefácio	19
Primeira parte: Educação e Produção de Identidade no Ensino Superior	22
1. Subjetividades de Docentes com Deficiência na Educação Superior	23
Bruna Camila Gargarella	
2. Formação docente no pme de Jataí – Goiás: reflexões acerca do atendimento às pessoas com deficiência	33
Camila Alberto Vicente de Oliveira Eliane Assis Gouvêa Ruth Ferreira de Avelar Oliveira	
3. Reflexões sobre a Inclusão Escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Goiás	43
Jiuliana Ferreira Florentino Hulda Soares dos Santos Maracaípes	

4. Entre o compromisso e a cosmética: Inclusão e Acessibilidade para PcD nas universidades federais brasileiras 54

Júlio Francisco Blumetti Facó
Rayana Alexa Martins Raposo

5. Universidade e responsabilidade social: contribuições das atividades de extensão no enfrentamento da fome 65

Leonor Paniago Rocha
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Rosely Ribeiro Lima
Vanderlei Balbino da Costa

6. Inclusão e cidadania: viabilizando direitos humanos para estudantes surdos na educação superior 77

Patrícia Sousa da Silva

7. Entre narrativas e silêncios: ser mãe e mestranda diante dos desafios da inclusão no ensino superior 87

Ruth Ferreira Avelar
Eliane Assis Gouvêa
Jodely Borges de Lima

8. A literatura de língua inglesa na formação docente para inclusão de estudantes com altas habilidades no Ensino Superior 96

Suze Gomes Fernandes

9. Formação docente e inclusão no Ensino Superior: desafios e possibilidades.107

Vanessa Alves Pereira
Jucineide Lima de Almeida Silva

Segunda parte: Educação, cidadania, formação e direitos humanos116

10. A profissionalização docente entre a valorização e a precarização: reflexões a partir da lógica gerencialista e do adoecimento do professor117

Amanda Cardoso Oliveira
Pauliane Rodrigues Resende

11. A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda125

Ana Clara Cândido Cardoso
Maria Rosa Soares
Patrícia Eisenhower Pereira
Henrique Lima Assis

12. Formação docente para a inclusão: desafios e reconstrução de saberes na prática pedagógica133

Flávia Cristina Santos Rodrigues

13. Indicadores, metas e alienação: o docente diante das reformas neoliberais e gestão gerencial142

Gabriella Victoria Carvalho e Silva

14. O direito das crianças com deficiência à inclusão desde a educação infantil150

Josilene Petronilo de Lima

15. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. 164

Kamilla Conceição de Assis

16. A horta escolar como estratégia pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios na formação de professores174

Lilian Barreto Lellis
Vanderlei Balbino da Costa

Capítulo 17. Do estereótipo à resistência: trajetórias do cinema negro feminino na educação brasileira 184

Rosângela Mendonça de Oliveira
Suely dos Santos Silva

Parte 3: Formação docente, construção de identidades e respeito às diferenças 192

18. Formação e identidade docente: um estudo em planos de carreira do sudoeste goiano. 193

Arhessa Vitória Silva Santos
Fernando Silva dos Santos
Camila Alberto Vicente de Oliveira

19. Entre o técnico e o ético: a formação docente sob a lógica do capital 202

Darleni Catarina Barbosa Lima Ribeiro de Castro

20. Cultura virtual e subjetividades em tempos de capitalismo global e de vigilância: metamorfoses culturais no mundo do trabalho docente 215

Evandro Salvador Alves de Oliveira
Sálua Cecílio
Pauliane Rodrigues Resende

21. Formação de professores: instrumento de aperfeiçoamento ou controle?. 227

Lizandra Sousa Macêdo

Capítulo 22. Trabalho docente no Brasil neoliberal: uma leitura crítica à luz de Braverman e Maués 236

Marley Souza de Moraes Lima

23. A profissionalização docente: seus reflexos no Ensino Superior	.247
Pauliane Rodrigues Resende	
Evandro Salvador Alves de Oliveira	
Amanda Cardoso Oliveira	
24. A importância da formação continuada na trajetória profissional docente	256
Paulo Henrique Purcena Guimarães	
Silvino Gabriel Ferreira da Silva	
25. Pensar os saberes de referência para a docência nos anos iniciais para fora das gaiolas epistemológicas e identitárias . . .	267
Viviane Barros Maciel	
Vanessa Silveira Moraes Santos	
Diovana Alves Costa	
Hugo Melo Borges	
Parte 4: Narrativas, trajetórias e conquistas da alteridade/ identidades	276
26. Oficina de artes visuais “explorando perspectivas fotografia expandida”: Arte e inclusão com pessoas com autismo no Grupo Autismo Jataí	277
Aliane Cristina Maia Lima	
Lara Roberta da Silva Assis	
Rosiane Rodrigues Costa	
Henrique Lima Assis	
27. Oficina de artes visuais: recortar, colar e se reinventar	288
Fabiana Moura de Lima	
Jéssica Alves de Souza	
Letícia Flores Rodrigues	
Henrique Lima Assis	

28. Uma experiência investigativa e interdisciplinar no ensino de física: relato de uma estudante autista 298

Ivonce Mendes de Oliveira Guimarães
Rafaella Silva Cabral Teixeira

29. Ensinar é sentir: a voz de um professor com baixa visão na educação básica 306

Jane Moreira de Carvalho

30. A oficina de artes visuais “recriança, onde a perspectiva da criança cria um mundo novo” e nossa iniciação docente: narrando trajetórias. 317

Letícia Gomes de Almeida
Paloma Rozado de Abreu
Maria Antônia Nunes Mota
Henrique Lima Assis

31. Contando Histórias, Formando Leitores: Experiências Inclusivas no Pibid da UFJ 328

Lizandra Sousa Macêdo
Jusciane Ferreira Barros
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues

32. Vivenciando a esclerose múltipla na formação em enfermagem: narrativa de uma estudante 339

Nádia Santos Prado
Juliana Burgo Godoi Alves

33. Desafios e possibilidades da inclusão: relato de experiência de professora com alunos com transtorno do Espectro Autista-TEA no 3º ano do ensino fundamental I 351

Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito

34. Narrativas de uma estudante surda na UFJ: entre barreiras e permanência na universidade 359

Thábio de Almeida Silva

Kamilla Fonseca Lemes

Camila Elias de Souza

Sobre os autores. 369

Agradecimentos

A comissão organizadora do 3º Encontro Nacional de Docentes com Deficiência no Ensino Superior: Narrando Trajetórias, vem por meio desse excerto de texto agradecer a Universidade Federal de Jataí, o Programa de Pós-Graduação em Educação, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás pelo apoio na realização desse importante evento para a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Queremos expressar também nossos agradecimentos aos doze professores e professoras conferencistas que fizeram parte das seis mesas redondas que abrilhantaram com muita qualidade o evento nos três dias de sua realização.

Expressamos ainda nossos agradecimentos aos cursistas que enviaram artigos para as comunicações orais apresentadas em nosso evento no decorrer das seis seções de comunicação oral.

Estendemos nossos agradecimentos a comissão científica que com muita maestria deu parecer ad hoc aos trabalhos apresentados no encontro.

Estendemos também agradecimentos aos 61 autores que fizeram parte da publicação da obra organizada pela comissão que esteve frente a realização do encontro.

Finalmente, não menos importante, queremos agradecer todas as pessoas que, direto ou indiretamente, contribuíram para que nosso evento alcançasse tamanha dimensão.

Em nome da equipe organizadora do evento composta por Suze Gomes Fernandes, Erica Yamauchi Tores, Valquiria Coelho Pina Paulino, Henrique Lima Assis e Vanderlei Balbino Costa, coordenador do 3º Encontro Nacional de Docentes com Deficiência no Ensino Superior: Narrando Trajetórias, tecemos nossos agradecimentos, esperando todos para o próximo encontro.

Gratidão.

Conversando com a obra

O ato de ensinar, educar, mediar saberes e sistematizar conhecimentos só é possível na e pela ação educativa que se realiza nas escolas ou em outros *espaçostempos*.

Desde os primeiros saberes garimpados pela arte rupestre, o ser humano já iniciava seu processo de aprendizagem. Escritos rabiscados nas pedras, pinturas desenhadas nas rochas e a cunhagem de utensílios domésticos para manter a sobrevivência eram sinais que a humanidade foi produzindo para se manter ativa desde os mais remotos tempos.

Milênios, séculos e décadas se passaram, e a humanidade sentiu cada vez mais a necessidade de lançar mão da informação, de ter novos conhecimentos e de tomar posse de saberes diferentes do cotidiano em que vivia.

O século XXI bateu à nossa porta. Com ele, trouxe novos saberes, descobertas científicas e a necessidade de aprender outros conhecimentos que a sociedade moderna passou a exigir.

As linhas escritas expressam o quanto, a cada momento, a humanidade avança em busca de novas conquistas sociais, científicas e culturais.

A obra aqui apresentada é um conjunto de escritos que se originou com a realização do 3º Encontro Nacional dos Docentes com Deficiência no Ensino Superior: Narrando Trajetórias.

Apresentamos neste manuscrito narrativas, depoimentos, relatos, expressões artísticas, críticas ao modo de produção capitalista, formação de professores, inclusão e acessibilidade nos mais diversos *espaçostempos*.

Os autores e autoras, com muita maestria, borraram nessas páginas suas impressões acerca das mais variadas temáticas que, de certo modo, envolvem a educação em suas múltiplas facetas.

As temáticas aqui enfatizadas demonstram claramente que nossa sociedade é plural, principalmente quando se refere a opiniões sobre diversas abordagens.

As histórias narradas, os relatos expressos, os depoimentos contidos nas entrelinhas, as múltiplas opiniões tecidas e as trajetórias desenhadas ao longo destes capítulos dão-nos, seguramente, uma certeza: vivemos em um contexto no qual a diversidade é a nossa maior riqueza cultural.

Fruto do 3º Encontro Nacional dos Docentes com Deficiência no Ensino Superior: Narrando Trajetórias, a obra apresentada ao público leitor intenciona promover reflexões sobre os diversos contextos sociais presentes na educação que, em uma perspectiva inclusiva, objetiva promover o acesso e a permanência de sujeitos com deficiência ou diferenças nas escolas em todos os níveis.

Queremos dizer ao público leitor, que irá acessar esta obra gratuitamente, que educar na diversidade é lutar para que todos, com ou sem deficiência, possam ter seus direitos respeitados. Nesse sentido, parafraseamos Paulo Freire quando diz, em sua obra *Pedagogia da Esperança*, que uma sociedade livre só pode ser constituída quando nossa educação é “libertadora, humana e humanizante”.

Expressamos nossos mais sinceros agradecimentos aos autores e autoras desta magnífica obra por terem nos emprestado seus escritos valiosos, nos quais foram tecidas significativas contribuições sobre as mais diversas temáticas, propiciando vez, voz e lugar para que, por meio de seus textos, pudéssemos expressar nossos sentimentos de pertencimento.

Não encerramos aqui este manuscrito. Lutas, conquistas, desejos, sonhos e utopias nos movem, em especial, quando almejamos conviver em uma sociedade que abraça a diversidade na pluralidade, respeita os diferentes em sua singularidade e acolhe as diferenças em suas individualidades.

Prezados leitores, venham conosco nessa caminhada. Abracem conosco esta causa. Ajudem-nos a fortalecer estes direitos: à inclusão de todas as pessoas nos diversos *espaçostempos* de uma sociedade ainda caracterizada pelas exclusões.

**Vanderlei Balbino da Costa
e Suze Gomes Fernandes.**

Prefácio

Nos anos de 2019 e 2020, fiz um estágio de Pós-Doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nele, dediquei-me a estudar a produção e a construção da identidade dos docentes com deficiência no ensino superior. Ao concluir o estudo, publiquei um artigo em um periódico qualificado, conforme exigência do estágio.

Raios luminosos introjetavam em meu imaginário; luzes incandescentes apon-tavam trilhas por onde deveria caminhar; setas me orientavam rumos que poderia seguir. Parei, refleti, planejei e projetei uma ação acadêmica que pudesse conter os anseios quase incontroláveis que trouxe em minha bagagem ao retornar.

Sentei-me, planejei, projetei e elaborei, em 2021, um projeto de extensão intitulado: “1º Encontro Nacional de Docentes com Deficiência no Ensino Superior: Narrando Trajetórias”, cuja realização foi virtual, uma vez que estávamos vivendo uma das maiores catástrofes humanas: a Covid-19, que dizimou milhares de pessoas no Brasil.

No 1º Encontro, participaram efetivamente, nos quatro dias, 300 professores e simpatizantes da causa. Tivemos a participação de professores de 16 estados do país, da educação básica e do ensino superior (Graduação e Pós-Graduação). Considerando o momento pandêmico, todas as conferências foram realizadas virtualmente. Nessas conferências, tivemos a participação de professores de

sete universidades brasileiras (quatro federais e três estaduais), que, com muita maestria, fizeram com que o evento alcançasse tamanha dimensão.

Na esteira dessas realizações, em 2023, promovemos o 2º Encontro, ainda virtual, durante quatro dias. Nesse encontro, houve a participação de professores com deficiência representando diversas Universidades e Institutos Federais espalhados Brasil afora.

Preciso pontuar que, nos três encontros já realizados, os protagonistas das conferências são essencialmente docentes com deficiência que atuam no ensino superior (Graduação e Pós-Graduação).

Ao planejar o 3º Encontro Nacional de Docentes com Deficiência no Ensino Superior: Narrando Trajetórias, tomamos a seguinte decisão: realizar o evento de forma presencial. Daí, propusemos a constituição de seis mesas redondas com estudantes com deficiência do ensino superior, técnicos administrativos, também do ensino superior, e professores com deficiência que atuam na educação básica.

Dentre os participantes das mesas, tivemos professores com deficiência que atuam no ensino superior (Graduação e Pós-Graduação) de três Institutos Federais e duas Universidades.

O encontro, realizado de forma híbrida, contou com a participação de aproximadamente 350 cursistas. Devemos pontuar que parte deles enviou artigos para apresentação no evento. Desses, cerca de 34 trabalhos aprovados compõem a obra que organizamos e que será lida por muitos olhos nos diversos *espaçostempos*.

Neste prefácio, precisamos pontuar que são partícipes da obra 61 professores, que, com muita maestria, registraram em seus escritos opiniões, depoimentos, relatos, narrativas e histórias sobre as mais diversas temáticas presentes no contexto educacional.

Dentre as temáticas expressas pelos autores e autoras, pontuamos: produção de identidades docentes, formação docente para atuar com as diferenças, trabalho docente, direitos humanos e educação, e narrativas de docentes com deficiência nos mais diversos *espaçostempos*.

A obra intitulada "ENCONTROS, DIÁLOGOS E PLURALIDADES: NARRATIVAS, TRAJETÓRIAS E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA" tem a intenção de provocar reflexões em professores e simpatizantes da causa

nos diversos segmentos da educação, em especial no que se refere à educação das diferenças nos vários níveis do processo ensino-aprendizagem.

Essa produção não se encerra aqui, uma vez que lutar por uma sociedade incluyente faz parte da nossa proposta enquanto educador. Não há um fim para que a educação possa se tornar, cada vez mais, “libertadora, humana e humanizante” (FREIRE, 1992).

As discussões que perfilam o percurso desta obra nos deram uma certeza: não há inclusão sem a participação dos diversos segmentos da escola em todos os níveis. Não há, também, inclusão, acessibilidade ou respeito às diferenças sem que a sociedade se prepare para incluir todas as pessoas, independentemente de estarem ou não em situação de deficiência.

Os sujeitos autores e autoras desses manuscritos só estão nesta produção porque acreditam que incluir todas as pessoas é possível. Por isso, deixaram registradas aqui suas concepções, convicções, crenças, valores, relatos, depoimentos e narrativas, que expressam o desejo, a vontade e as utopias de poder conviver em uma sociedade marcada, sim, pelas diferenças, porém fundamentada no respeito pelo outro, pelo diferente, enfim, por aquele que Goffman (1988) chama de estranho em uma sociedade caracterizada pelos “normais”.

Não quero concluir — isso não é possível. Quero convidar todas as pessoas a lerem este manuscrito, a abrirem os olhos, a ativarem uma escuta atenta e a usarem seu imaginário para refletir: incluir é uma ação de cidadania, um direito social, uma produção de identidades, uma vez que estas não estão prontas e acabadas.

Conclamo: leia esta obra, comente-a, divulgue-a entre todas as pessoas que simpatizam com a causa das diferenças, da diversidade e da equidade.

**Professor Vanderlei Balbino Costa,
docente da Faculdade de Educação e do Mestrado
e doutorado em Educação da Universidade Federal de Jataí.**

PRIMEIRA PARTE

Educação e Produção de Identidade no Ensino Superior

CAPÍTULO 1

Subjetividades de Docentes com Deficiência na Educação Superior

Bruna Camila Gargarella

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.1

Introdução

Este trabalho refere-se a um projeto de pesquisa em nível de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP, atualmente em andamento. A escolha da temática foi motivada por experiências pessoais e profissionais da autora, que se enquadra legalmente como pessoa com deficiência, em razão de seu diagnóstico de autismo. Para além das motivações individuais que impulsionam este estudo, é importante considerar o panorama estatístico nacional relacionado à população com deficiência.

O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2025) do Brasil destaca que, de acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 7,3% da população com dois anos ou mais. A mesma fonte indica que:

O acesso à educação ainda é marcado por desigualdades significativas para as pessoas com deficiência. Entre aquelas com 25 anos ou mais, 63,1% não completaram o ensino fundamental — quase o dobro da

proporção observada entre as pessoas sem deficiência (32,3%). Além disso, apenas 7,4% das pessoas com deficiência concluíram o ensino superior, frente a 19,5% entre as pessoas sem deficiência (Brasil, 2025).

Esses dados evidenciam não apenas a insuficiência de políticas eficazes ao longo da trajetória de escolarização das pessoas com deficiência, mas também que seu acesso e permanência na Educação Superior ainda são profundamente atravessados por desigualdades estruturais.

Wuo e Paganelli (2022) indicam que, embora as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tenham avançado nas últimas décadas, seu alcance prático ainda tem se mostrado limitado diante do aumento da demanda por acesso e permanência.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que tanto o ingresso de estudantes quanto o de docentes com deficiência nas Instituições de Educação Superior – IES não garante, por si só, condições efetivas de aprendizagem, participação e atuação profissional. Trata-se de um movimento que requer o engajamento institucional e coletivo na construção de ambientes acessíveis para a participação democrática e socialmente transformadora (Cabral, 2018).

Dessa forma, para as pessoas com deficiência, sejam estas estudantes ou docentes, o ingresso e a permanência na universidade podem representar a superação de históricos processos de exclusão e a desconstrução dos estigmas associados à incapacidade, constituindo-se na afirmação da participação plena em todas as esferas sociais e nos espaços de produção do conhecimento (Cabral, 2023).

A compreensão sobre a necessidade de investigações acerca dessa temática foi acentuada a partir do conhecimento sobre o evento “Encontro Nacional de Docentes com Deficiência no Ensino Superior: Narrando Trajetórias”, realizado na Universidade Federal de Jataí, no estado de Goiás, Brasil, que ocorre a cada dois anos. O ano de 2025 demarca a sua terceira edição.

A realização desse evento acadêmico-científico é um fator que reforça a percepção de que, apesar dos avanços nas políticas de acesso, há a necessidade de espaços de produção e disseminação de conhecimento acadêmico e científico para subsidiar a visibilidade e o reconhecimento das subjetividades das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Diante desse cenário, o presente projeto de pesquisa foi delineado com base na compreensão de que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com valor social e potencial para contribuir significativamente na produção do conhecimento.

Essa compreensão se faz ainda mais relevante ao considerarmos que grande parte dos estudos sobre deficiência na Educação Superior ainda se apoia em abordagens centradas nas barreiras, nas dificuldades e na ausência de acessibilidade (Leite, 2022; Cabral, 2023). Pouco se conhece sobre os percursos para a construção da subjetividade profissional dessas pessoas, especialmente quando elas ocupam o lugar de docentes da Educação Superior.

Considerando esse panorama e abordagens teóricas, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: Que elementos e fatores constituem as subjetividades de docentes com deficiência nas Instituições da Educação Superior brasileiras?

Este projeto de pesquisa tem como objetivo principal compreender, com base em histórias de vida, elementos que constituem as subjetividades de docentes com deficiência vinculados a Instituições de Educação Superior brasileiras.

Os objetivos específicos são: (a) Compreender, a partir das narrativas dos docentes com deficiência, o que reconhecem de si enquanto competências para atuarem como profissionais da Educação Superior; (b) Identificar, nas narrativas dos participantes da pesquisa, o que é considerado oportunidades e possibilidades de participação para comporem ativamente a comunidade universitária; (c) Reunir elementos que possam subsidiar políticas voltadas à legitimação da atuação e emancipação de docentes com deficiência na Educação Superior.

Fundamentação Teórica

Do ponto de vista da subjetividade, este projeto dialoga com as ideias de Fernando González Rey (1949–2019), que a concebe não como algo estático, individual ou isolado, mas como um processo dinâmico e histórico, resultado da interação contínua entre o sujeito e o contexto social em que está inserido. Para o autor, a identidade do sujeito é um componente da subjetividade, mas não se reduz a ela, podendo o sujeito ter múltiplas identidades em diferentes contextos sociais. González Rey (2017) enfatiza que:

La subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana. La subjetividad

emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él (González Rey; Patiño, 2017, p. 123).

A experiência subjetiva diz respeito justamente a como cada pessoa vê, sente e interpreta o mundo ao seu redor, ou seja, aquilo que é vivido internamente, de forma única e pessoal. Mitjáns Martínez (2005) contribui para essa compreensão ao apontar que:

Tanto o social quanto o individual constituem-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção (Mitjáns Martínez, 2005, p. 20).

Esse entendimento permite analisar como as condições históricas, sociais e culturais, bem como as práticas institucionais de inclusão, influenciam e transformam a experiência subjetiva dos professores pesquisadores com deficiência da Educação Superior, valorizando-os como agentes ativos na produção de seu próprio conhecimento e subjetividade.

Ao refletirmos sobre o conceito de subjetividade, torna-se fundamental destacar que o presente projeto de pesquisa compreende a deficiência a partir de uma abordagem histórico-cultural. Influenciada por Vygotsky (2019), essa abordagem compreende a deficiência como um fenômeno que envolve não apenas limitações orgânicas, mas, principalmente, as barreiras sociais e psicológicas que surgem em decorrência dela.

Assim, a concepção social da deficiência, influenciada pelos estudos de Vygotsky (2019), é consolidada no movimento do *Disability Studies*, indicado por Piccolo (2013) como sendo um movimento de teóricos londrinos composto por Mike Oliver, Colin Barnes, Len Barton, Vic Finkelstein e Brendan Gleeson, “todos ativistas, com limitações físicas patentes e que içaram a temática da deficiência a uma questão de direitos, valendo-se da contribuição de outras minorias sociais” (p. 297).

Essa abordagem defende que a deficiência não é um problema individual, mas um resultado das barreiras físicas, sociais, culturais e atitudinais impostas

pela sociedade. Valoriza-se a experiência vivida e as subjetividades coletivas das pessoas com deficiência, promovendo a luta por direitos, reconhecimento e transformação social. O foco é na acessibilidade, na justiça social e no protagonismo dessas pessoas na produção de conhecimento sobre suas próprias vidas.

No contexto desta pesquisa, é fundamental distinguir os conceitos de acesso, acessibilidade e acessibilização, pois eles revelam nuances importantes das experiências vividas por professores pesquisadores com deficiência na Educação Superior. Freitas (2023) indica que: “Acesso é um vetor de democratização, de ampliação do número de usuários, beneficiários, participantes, votantes, princípio esse que se move sempre com representações da universalização. Já acessibilidade diz respeito a produtos concretos que possibilitam usos específicos.”

Cabral (2023), por meio de exemplos, permite compreender que acessibilizar é o ato de, para além de o sujeito acessar um ambiente ou recurso acessível, ter as condições que possibilitem a esse mesmo sujeito se apropriar, de maneira emancipatória, do contexto ao qual está inserido.

Dessa forma, podemos sintetizar esses conceitos da seguinte maneira: a acessibilização é o objetivo final, que consiste em garantir aos sujeitos a apropriação do contexto, assegurando sua emancipação com qualidade de experiência nos espaços que acessam. Para alcançar esse objetivo, é necessário que a acessibilidade seja implementada e implantada por meio de estratégias para adequações destinadas a eliminar barreiras e promover a legitimação do direito de pertencer aos diversos contextos. Já o acesso representa a condição básica inicial, que permite que a pessoa utilize determinado espaço ou serviço (EBERSOLD, 2021).

Valendo-se da abordagem social da deficiência, da gramática da acessibilidade e compreendendo-se a importância da escuta ativa das histórias de vida de docentes com deficiência, este projeto busca compreender as subjetividades desses sujeitos no contexto social e nos processos formativos.

Procedimentos Metodológicos

Essa pesquisa terá uma abordagem qualitativa e será conduzida por meio do método de Histórias de Vida, uma vez que busca compreender as experiências de docentes com deficiência da Educação Superior por meio de suas próprias narrativas.

Glat e Pletsch (2009) afirmam que esse método se desenvolve por meio de entrevistas abertas, em que a condução do estudo é dada pelos próprios participantes, a partir de sua visão de mundo. Assim, não há um roteiro pré-definido. Solicita-se aos sujeitos que falem livremente sobre sua vida, e, a partir de suas narrativas, o pesquisador pode formular novas perguntas ou tecer comentários com o objetivo de aprofundar os temas que emergem espontaneamente.

Por meio dessa abordagem, tanto o pesquisador quanto os participantes têm a oportunidade de refletir e levantar questionamentos de forma colaborativa. Isso porque, como destacam Glat e Antunes (2020), ao possibilitar que os sujeitos:

falem abertamente sobre suas vidas, o pesquisador estabelece com eles uma relação de horizontalidade e cumplicidade, rompendo com a visão tradicional de que ele é o detentor do saber e produz, sozinho, o conhecimento sobre as vivências de determinado grupo social, que passivamente colabora (“se sujeita”) com o estudo” (Glat et Antunes, 2020, p. 53).

Nessa perspectiva, o método de História de Vida mostra-se especialmente adequado para este projeto de pesquisa, cujo objetivo é possibilitar a sujeitos frequentemente estigmatizados e/ou excluídos a oportunidade de expressarem suas trajetórias de vida.

Glat e Antunes (2020) indicam que esse procedimento possibilita que o saber seja construído de “dentro para fora”, permitindo que o pesquisador fale com os sujeitos e não sobre eles. Ou seja, o conhecimento não é produzido apenas pelo olhar da pessoa investigadora ou daquelas que falam pelas pessoas com deficiência, mas emerge da visão de mundo daqueles que vivem essa realidade. Assim, essa abordagem se aproxima da perspectiva dos *Disability Studies*, com o lema “nada sobre nós sem nós”.

Serão convidados dois docentes com deficiência que atuam na Educação Superior. A identificação dos participantes será realizada por meio de amostragem por conveniência, um tipo de amostragem não probabilística em que os sujeitos são selecionados a partir da facilidade de acesso ou contato (Fonseca; Martins, 2012).

Nesse sentido, os sujeitos serão contatados por meio da indicação de membros da comunidade acadêmica, como servidores e estudantes de graduação e/ou pós-graduação, vinculados à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ou a outras instituições. Além disso, também será feito convite direto a palestrantes

do evento “Encontro Nacional de Docentes com Deficiência no Ensino Superior: Narrando Trajetórias”, realizado bienalmente pela Universidade Federal de Jataí, no estado de Goiás, Brasil, e que participarão da edição de 2025.

Caso mais pessoas demonstrem interesse, sua participação será acolhida, desde que atendam aos critérios estabelecidos para a pesquisa e que haja viabilidade temporal de coleta e análise.

Será realizada uma ou mais entrevistas com cada participante, de acordo com a fluidez da conversa. Ao adotar o método de História de Vida, Glat e Pletsch (2009) indicam que a entrevista deve ser iniciada com uma pergunta-chave. Para este projeto, sugere-se a seguinte questão norteadora: *Poderia me contar sobre sua trajetória até se tornar docente sendo uma pessoa com deficiência? Gostaria que destacasse os momentos em que percebeu suas competências e decidiu fortalecê-las ao longo desse caminho. E também, o que você faria em sua instituição para modificar aquilo que você considera necessário?*

As entrevistas serão realizadas de forma virtual, com uso da plataforma Google Meet. Glat e Pletsch (2009) reforçam que: “No decorrer da conversa, o entrevistador é livre para fazer perguntas no sentido de clarificar e aprofundar pontos mais diretamente ligados ao objeto de estudo, porém não deve trazer à tona nenhum tema que não tenha sido mencionado pelo entrevistado”.

Os diálogos serão gravados utilizando os próprios recursos da plataforma Google Meet. Na eventualidade de participação de pessoas surdas, será assegurada a presença de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), garantindo a acessibilidade comunicacional.

Os relatos serão transcritos na íntegra. Os áudios e as transcrições serão armazenados em local seguro, com acesso restrito à pesquisadora, em um *drive* protegido por senha. Serão utilizados pseudônimos nos arquivos, garantindo o sigilo e a confidencialidade das identidades dos participantes. Além disso, serão utilizados protocolos para catalogação dos arquivos e das informações.

Os depoimentos serão analisados com base em um protocolo que contempla as seguintes etapas: (1) leitura e análise aprofundada das transcrições; (2) construção de perfis narrativos individuais, respeitando a singularidade de cada trajetória; (3) categorização temática dos relatos, com identificação dos temas recorrentes e significativos; (4) articulação dos achados com os objetivos específicos da pesquisa, com base em lentes teóricas que irão fundamentar as

reflexões; e (5) realização de uma segunda entrevista, caso se perceba a necessidade de aprofundamento em algum tema que surja da primeira entrevista. Os principais eixos analíticos considerados serão: (1) Subjetividades nos processos de acesso, acessibilidade e acessibilização; (2) Produção de sentidos sobre as potências pessoais e profissionais.

Com exceção da Teoria da Subjetividade, de González Rey (1949–2019), os referenciais teóricos serão definidos posteriormente à realização das entrevistas, em consonância com a natureza flexível da metodologia adotada. Como destacam Glat e Pletsch (2009), “o próprio referencial teórico adotado pelo pesquisador se transforma em função da análise dos depoimentos”.

Resultados e discussão

Inspirado no lema central do *Disability Studies*, “nada sobre nós, sem nós”, espera-se que este estudo contribua para a sistematização científica de narrativas sobre pessoas com deficiência na Educação Superior, reforçando a importância de reconhecer e valorizar suas subjetividades, além de reunir elementos que possam subsidiar a formulação e o aprimoramento de políticas voltadas à legitimação da atuação e à promoção da emancipação de docentes com deficiência nesse nível de ensino.

Considerações finais

A partir da perspectiva do modelo social da deficiência, compreende-se que a deficiência não é uma condição inerente ao indivíduo, mas sim um constructo social resultante das barreiras físicas, atitudinais e institucionais que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Grande parte das pesquisas que abordam a relação entre pessoas com deficiência e a Educação Superior concentra-se na identificação de barreiras e dificuldades enfrentadas por esses sujeitos no que se refere ao acesso e à permanência. Embora esses aspectos sejam relevantes e mereçam atenção, observa-se uma lacuna na produção científica no que diz respeito à valorização de suas subjetividades e potencialidades. São ainda escassos os estudos que, ao invés de apenas descrever os obstáculos, promovam uma escuta ativa de suas experiências, reconhecendo-os como protagonistas em suas trajetórias acadêmicas e profissionais – ou seja, como sujeitos de direitos, com valor social e potencial para contribuir significativamente na produção do conhecimento.

É justamente nesse ponto que se fundamentam a justificativa e a relevância deste estudo, uma vez que, ao ampliar as narrativas sobre a deficiência na Educação Superior e articular as histórias de vida de docentes com deficiência com as produções acadêmicas já existentes na área, esta pesquisa visa contribuir para evidenciar não apenas as necessidades desses sujeitos, mas, sobretudo, para viabilizar e dar visibilidade às suas potencialidades.

Referências

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves; EBERSOLD, Serge. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 12, n. 3, p. 978–999, set./dez. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69997>. Acesso em: 08 jun de 2025.

CABRAL, L. S. A. Affirmative action policies, people with disabilities and recognition of identities and differences in Brazilian higher education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 57, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3364. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3364>. Acesso em: 18 jun. 2025.

EBERSOLD, S. **The grammar of accessibility**. In: Accessibility or reinventing education, S. Ebersold (org.). 2021.

FONSECA, Jairo Simon da; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Curso de estatística**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FREITAS, M. C. DE. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIFERENÇAS ENTRE ACESSO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10084, 2023.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 34, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/268>. Acesso em: 14 maio. 2025.

GONZÁLEZ REY, F; PATIÑO, J.F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad em una perspectiva cultural-histórica. Conversación com Fernando González Rey. **Revista de Estudos Sociais**, 60, 120–128. DOI: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>, 2017.

GOVERNO DO BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). **IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, 23 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 8 jun. 2025.

LEITE, Adriely Cristine. **A importância da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais**. 2022. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Desenvolvimento do Estado do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/bitstream/areas/619/1/ADRIELY%20CRISTINE%20LEITE%20CAIXETA.pdf>. Acesso em: 08 jun 2025.

MARTINS PICCOLO, Gustavo; GONÇALVES MENDES, Enicéia. **Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica**. *Perspectiva*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 283–315, 2013. DOI: 10.5007/2175-795X.2013v31n1p283. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p283>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MITJÁNS MARTINEZ, Teresa. **Tópicos de Psicologia Social**. São Paulo: Graó, 2005.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (Org). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. S. Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2020. Cap 3. ISBN: 9788567256085.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas- Tomo cinco: fundamentos de Defectologia/ Tradução do Programa de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão e tradução por Guilherme Arias Beatón- Cascavel- PR. EDUNIOESTE, 2019.**

WUO, A. S.; PAGANELLI, B. T. S. Barriers and facilitators in the inclusion of persons with disabilities in higher education: The students' point of view. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 30, p. (177), 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6809. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6809>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CAPÍTULO 2

Formação docente no PME de Jataí – Goiás: reflexões acerca do atendimento às pessoas com deficiência

Camila Alberto Vicente de Oliveira

Eliane Assis Gouvêa

Ruth Ferreira de Avelar Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.2

Introdução

O presente trabalho dialoga com duas pesquisas de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí.

A primeira pesquisa versa sobre a formação continuada de docentes em Jataí – Goiás em uma perspectiva comparada com dados obtidos em uma pesquisa nacional à qual o projeto de pesquisa se filia. A segunda, por sua vez, intenta debater a problemática da valorização profissional dos docentes que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Jataí, também alinhada à pesquisa em rede intitulada “Nova Gestão Pública e tecnologias digitais na educação básica e impactos no trabalho docente: uma abordagem internacional Brasil-Argentina e Portugal”, que abrange instituições nacionais e internacionais, sendo elas: UFCAT, UFU, Uniube, UFSC, Universidade de Buenos Aires e Universidade Nova de Lisboa. Coordenada pela Profa. Fabiane Previtali – UFU e financiada pelo edital MCTIC/

CNPq 2021, objetiva analisar as mudanças no trabalho docente no âmbito da difusão da indústria 4.0 e da Nova Gestão Pública sob o aprofundamento das políticas neoliberais e seus desdobramentos na formação e valorização profissional docente.

Considerando este fundamento, têm sido realizados estudos sobre formação e profissionalização docentes, identidade, saberes e valorização profissional. Nestes termos, o presente estudo tem por objetivo debater os dispositivos relacionados à formação docente no Plano Municipal de Jataí (PME) e como estes se relacionam ao atendimento à formação continuada para o atendimento às pessoas com deficiência.

Pretende cotejar as versões do PME local e identificar avanços e retrocessos entre a versão definida por meio de participação em audiências públicas e o texto aprovado no Legislativo Municipal. Para tanto, metodologicamente, lançará mão da análise documental e buscará refletir acerca do referencial teórico que embasa as duas pesquisas citadas e este estudo especificamente e que debatem formação, identidade e valorização docente.

Ao final do texto, espera-se refletir sobre como documentos desta natureza conservam potencial para induzir a formação docente e, com destaque, para a formação continuada de docentes para atuarem com estudantes com deficiência em uma escola básica na perspectiva inclusiva.

Notas sobre formação dos professores

Neste trabalho, assim como nas pesquisas citadas, entendemos a formação de professores como etapa fundamental para o aprimoramento profissional.

De acordo com Pereira (2010), a formação docente é compreendida como um processo contínuo, que ocorre com a formação “inicial” e a “continuada”. Essa nova concepção de formação passou a ganhar mais destaque nos meios acadêmicos brasileiros, ao longo do processo educativo, visando novas propostas e saberes com essa nova proposta de formação. Ao compartilhar experiências e práticas vivenciadas no contexto escolar, os docentes têm a oportunidade de aprender coletivamente, o que pode contribuir para melhorias no processo de formação e no desenvolvimento da prática educativa.

Ao debater sobre formação continuada de professores, também é necessário apontar os desafios enfrentados na realidade educacional. O processo de formação não depende somente do empenho dos professores; os fatores

externos, como as políticas públicas voltadas para as condições de trabalho, contribuem e são, por vezes, decisivos neste contexto. Nessa perspectiva, Pereira (2010) afirma que:

[...] Não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos) (Pereira, 2010, p. 2).

A formação continuada precisa ser articulada com a valorização do trabalho docente, tempo reservado para planejamento e estudos, melhorias nas condições de trabalho e comprometimento do poder público com a qualidade da educação. Com a falta de apoio e incentivos, a formação continuada tende a ser fragmentada, aligeirada e sua qualidade pode ser precarizada, podendo comprometer, dessa forma, a qualidade do processo formativo e do ensino.

A formação de professores ocupa posição estratégica nas políticas públicas educacionais brasileiras, sendo reconhecida como um dos eixos estruturantes para a melhoria da qualidade do ensino.

Essa prioridade está expressa no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que estabelece metas específicas voltadas à qualificação docente, com destaque para a Meta 15, que visa assegurar formação inicial adequada à área de atuação, e a Meta 16, que propõe ampliar a titulação em nível de pós-graduação e garantir formação continuada articulada às demandas do sistema de ensino. Nos termos da lei:

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, s/p).

Nesse sentido, o PNE configura-se como instrumento de orientação e compromisso federativo, funcionando como referencial para a implementação de políticas locais de formação docente. A partir dele, esperam-se ações articuladas entre união, estados e municípios, e com isso garantam aos professores condições formativas permanentes, contextualizadas às realidades escolares e coerentes com as transformações no trabalho docente.

Diante do exposto, observa-se que o Plano Nacional de Educação (2014–2024) estabelece diretrizes fundamentais para a valorização e o desenvolvimento profissional dos professores, ao reconhecer a formação inicial e continuada como dimensões estruturantes da política educacional.

Do mesmo PNE, emergiu a necessidade de os municípios articularem os seus Planos Municipais visando à organização e manutenção de um sistema federativo de corresponsabilização e colaboração entre os entes, visando à manutenção dos padrões de qualidade, também dispostos em documentos nacionais como a LDB e o próprio PNE.

Assim, o presente texto se apoia nas diretrizes do PNE/PME como base normativa e analítica, buscando um diálogo que fortalece o estudo, permitindo confrontar os avanços e desafios locais com os compromissos assumidos nacionalmente, além de contribuir para a compreensão crítica das relações entre políticas públicas, formação docente e condições de trabalho.

Procedimentos Metodológicos

O estudo em tela é caracterizado como pesquisa documental, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, referimo-nos à análise documental do Plano Municipal de Educação–PME. O PME de Jataí, instituído pela Lei Municipal 3708 de 26 de junho de 2015.

Diante disso, do ponto de vista metodológico, a análise documental empreendida neste estudo teve dois momentos: i) comparação do texto do PME

aprovado coletivamente em audiência pública com o texto final da lei no que se refere à formação docente e formação para o atendimento às pessoas com deficiência e ii) análise do texto final e seu potencial indutor na formação docente e na formação para a inclusão. De acordo com Evangelista (2008):

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (Evangelista, 2008, p. 60. Grifo no original).

Para isso, metodologicamente, empreendeu-se uma análise das versões dos documentos que viria a se tornar a Lei Municipal 3708 de junho de 2015 após intenso processo de debate e participação da sociedade, bem como sua especificidade na tramitação legislativa por meio de conferência e audiência públicas.

O PME de Jataí encerra seu decênio no decurso do ano de 2025 com um percurso que desconsiderou a participação da comunidade educacional em detrimento de um texto substitutivo no trâmite legislativo do Plano, conforme debateram Oliveira e Santos (2020). Diante disso, do ponto de vista metodológico, a análise documental empreendida neste estudo teve dois momentos: i) comparação do texto do PME aprovado coletivamente em audiência pública com o texto final da lei no que se refere à formação docente e formação para o atendimento às pessoas com deficiência e ii) análise do texto final e seu potencial indutor na formação docente e na formação para a inclusão.

Resultados e discussão

Conforme descrito na seção anterior, o quadro 01 sistematiza a comparação entre a versão do PME aprovada em audiência pública, organizada em

grupos de trabalhos para discussão e revisão do texto, e a versão aprovada na Câmara de Vereadores, apresentada como um substitutivo à minuta da Lei construída coletivamente.

Inicialmente, a intenção era debater as metas e estratégias que se referiam à formação docente. Contudo, nota-se que a temática está contida em diferentes metas do PME (em ambas versões), como destaca o quadro:

Quadro 01 – Comparação entre as versões do PME – Jataí – Goiás (continua)

Meta	Versão - PME participativo	Versão PME - aprovado no Legislativo Municipal
02 - Educação infantil I- Universalizar, no prazo de cinco (5) anos, o atendimento escolar das crianças de seis (6) a quatorze (14) anos e ainda daquelas que não foram atendidas na idade própria, garantindo-lhes condições adequadas para aprendizagem e permanência na escola até a conclusão do ensino fundamental.	Estratégias 4- <u>Oportunizar</u> formação continuada especializada por meio de parceria com as universidades para profissionais que realizam o atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem; 5- Construir em todas as escolas, salas para atendimento especializado (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, neuropediatra, assistente social e professor de libras e braille).	Estratégias 5. <u>Proporcionar</u> a formação continuada por meio de parceria com as universidades para profissionais que prestam o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. 7. Construir, <u>quando e onde existir demanda</u> , salas para atendimento especializado.

Quadro 01 – Comparação entre as versões do PME – Jataí – Goiás (continua)

04 - Inclusão [...] Em parceria entre SME e IES públicas, a partir de 2016, oferecer cursos de formação inicial e continuada para professores na Língua Brasileira de Sinais e no Sistema Braille, e metodologias específicas para educandos surdos, cegos, e demais necessidades especiais em todas as etapas da educação	Estratégias 3-Garantir, até 2016, através de parcerias com IES públicas, de forma progressiva, cursos de formação continuada, ministrado por profissionais capacitados, para todos os profissionais do magistério e da área administrativa, para habilitação em todos os níveis de ensino (incluindo intérpretes, professores de Braille e apoios). 4-Promover, em parceria com diferentes instituições, cursos de capacitação em áreas de demanda relacionadas à educação especial, voltados à comunidade. 5-Criar até o final de 2016 centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, educação e promoção social (Neurologistas, Psiquiatras, Psicólogos e Fonoaudiólogos, Assistência Social e Pedagogos, dentre outros) para acompanhar os alunos e família.	Estratégias 3. Em parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Instituições de Ensino Superior pública, a partir de 2016, <u>oferecer</u> cursos de formação inicial e continuada para professores na Língua Brasileira de Sinais e no Sistema Braille, e metodologias específicas para educandos surdos, cegos, e demais necessidades especiais em todas as etapas da educação. <u>4. Da versão anterior, excluindo.</u> 4. Garantir a partir de agosto de 2015, a continuidade das Salas de Atendimento de Ensino Especializado, em horário integral, a ser oferecido em turno contrário ao de estudo do aluno, com material pedagógico adaptado, nas escolas da rede regular nas escolas urbanas. <u>5. Excluído</u>
Meta 15 Formação docente	I. Garantir, no prazo de um ano de vigência deste PME, em regime de colaboração entre os entes federados, que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, conforme o que prevê o PNE.	Meta 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. <u>Redação idêntica ao PNE</u>

Quadro 01 – Comparação entre as versões do PME – Jataí – Goiás (conclusão)

Meta 16 Formação docente na pós-graduação	5. Apoiar tecnicamente a formação continuada de docentes para atendimento a portadores de necessidades especiais das redes municipal, estadual e privada. 6. Até final de 2017, definir política pública municipal de incentivo a docentes que queiram realizar formação continuada específica em pós-graduação para atendimento a alunos com deficiências na rede pública. 7. Fomentar que os docentes da Educação Básica, por meio da SME e SEDUC, integrem os Grupos de Estudos e Pesquisas realizados nas IES e tornem-se coparticipes dos resultados alcançados, visando contribuir com a formação continuada dos professores.	Meta 16 (<u>De responsabilidades dos Governos Federal e Estadual</u>) 1. Assegurar, a partir de 2018, nos planos de carreira da Educação Básica <u>a possibilidade de progressão horizontal para os professores que concluírem os cursos de formação continuada.</u> 2. Possibilitar, <u>dentro do possível, aos professores da educação básica, o seu direito à continuidade dos estudos na pós-graduação.</u> 3. Cumprir os planos de carreira dos docentes da educação no que se refere à progressão, <u>desde que, não afronte nenhuma norma constitucional.</u> 4. Apoiar tecnicamente a formação continuada de docentes para atendimento a portadores de necessidades especiais das redes municipal, estadual e privada. 5. Fomentar que os docentes da Educação Básica, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Estado da Educação e Cultura, integrem os Grupos de Estudos e Pesquisas realizados nas Instituições de Ensino Superior e tornem-se coparticipes dos resultados alcançados, visando contribuir com a formação continuada dos professores.
---	--	--

Organização: as autoras (2025. Grifos nossos).

O estudo revelou (e o quadro é ilustrativo desta análise), como resultados, que a primeira versão do PME encaminhada ao legislativo dispunha de estratégias diretamente relacionadas à formação docente, parcerias com Instituições públicas para este processo, bem como a valorização profissional que fomentasse esta iniciativa pelos professores, inclusive identificando prazos e responsáveis por este processo. Já a versão que se tornou Lei eliminou, reescreveu,

retirou prazos e entes responsáveis, elementos limitando, portanto, os aspectos relacionados à formação docente no PME e, especialmente, aquela voltada para a formação docente para o atendimento às pessoas com deficiência em uma perspectiva inclusiva.

Por sua vez, naquilo que se refere à formação docente para a inclusão, o PME local espelha, por vezes, o seu correspondente nacional e exclui também tudo o que fora indicado pela comunidade educacional no processo participativo de construção deste Plano.

Segundo afirmam Oliveira e Santos (2020), o executivo municipal à época justificou as mudanças para tornar o plano exequível, “driblar” a lei de responsabilidade fiscal cujo descumprimento para custear a educação pública inviabilizaria as contas e o crédito da prefeitura municipal e apontam, dessa forma, para a lógica da racionalidade financeira a despeito da preocupação com a inclusão e com a qualidade socialmente referenciada da educação pública.

Considerações finais

Ao retomar o objetivo inicialmente indicado neste texto, qual seja: “debater os dispositivos relacionados à formação docente no Plano Municipal de Jataí (PME) e como estes se relacionam ao atendimento à formação continuada para o atendimento às pessoas com deficiência”, optou-se por proceder uma análise documental de versões distintas deste documento. A primeira foi construída coletivamente, por meio de conferência e audiência públicas (esta última contou com a presença de vereadores e todo o processo de diagnóstico, redação e revisão coletiva do texto do PME foi acompanhado pelo Executivo local, por meio da Secretaria de Educação) e apresentada como Minuta de projeto de lei à Câmara de vereadores. Já a segunda versão, aquela que se tornou Lei Municipal, trata-se de um substitutivo apresentado pelo Executivo, à despeito dos meses de estudos e trabalhos que precederam a tramitação legislativa na Câmara, desconsiderando muitos elementos referentes à formação docente e à formação continuada de docentes para o atendimento a pessoas com deficiência em uma perspectiva inclusiva.

Não se espera que o texto legal, no caso do PME, produza uma outra educação, uma outra escola. Isto depende de inúmeros fatores, dos quais o aparato legal é um deles. Contudo, é inegável o potencial indutor que este tipo de normativa tem na organização e na gestão dos sistemas de ensino. Diante disso, o estudo

aponta para as mudanças significativas de uma versão do documento para sua versão que se tornou lei, provocando um certo esvaziamento, bem como para a limitação do PME no que tange à formação docente para a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRAZIL. Lei do Plano Nacional de Educação de n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 ago. 2017.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

JATAÍ. **Minuta do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação aprovado em audiência pública**. Jataí: 2015 (Mimeo).

JATAÍ. Lei n. 3.708/2015, de 26 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação – PME para o próximo decênio, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico do Município de JataíGO. Jataí, GO, 26 de junho de 2015. Disponível em: http://sapl.camarajatai.go.gov.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5049_texto_integral. Acesso em: 12 de ago. 201

OLIVEIRA, C. A. V. de; SANTOS, F. S. dos. Tramitação legislativa do plano municipal de educação de Jataí – GO: tensões, embates e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 751-763, 2020. DOI: 10.21723/riaaee.v15iesp.113347. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13347>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação continuada de professores**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em: 02 jul. 2025.

CAPÍTULO 3

Reflexões sobre a Inclusão Escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Goiás

Jiuliana Ferreira Florentino
Hulda Soares dos Santos Maracaípes
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.2

Introdução

As crianças convivem em múltiplos contextos sociais ao longo de seu desenvolvimento, sendo no ambiente familiar e, sobretudo, na instituição escolar que se constroem os primeiros processos estruturantes de socialização e aprendizagem. Nessa conjuntura, a escola configura-se como espaço privilegiado para a efetivação da inclusão de pessoas em condição de deficiência.

De acordo com Freire (1996, p. 8), “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” e implica reconhecer o outro em sua singularidade, abrindo espaço para o diálogo, o respeito à diferença e à diversidade humana. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar não pode se restringir ao acesso físico ao ambiente escolar, mas deve garantir a participação efetiva de todos os estudantes nos processos de aprendizagem e convivência. Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas no respeito à diversidade e na promoção de condições que assegurem a participação plena de todos os estudantes.

Ao considerar os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental assegurar práticas pedagógicas que favoreçam sua comunicação, interação e autonomia.

À luz da teoria histórico-cultural, Vygotsky (1997) defende que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e por meio da mediação cultural e simbólica, o que reforça a necessidade de uma escola que valorize a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. O desafio, portanto, é construir práticas educacionais que considerem os contextos socioculturais dos estudantes e reconheçam que a deficiência não reside no indivíduo, mas nas barreiras impostas pelos ambientes físicos, atitudinais e pedagógicos.

O presente estudo justifica-se pela necessidade premente de produzir conhecimento que subsidie o aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como favoreça a consolidação de uma escola genuinamente inclusiva, democrática e orientada pelos princípios da equidade.

Nos últimos dez anos, o Brasil tem apresentado um crescimento exponencial nas matrículas de estudantes com TEA na educação básica, refletindo tanto o aumento no número de diagnósticos quanto a maior visibilidade dessa condição. De acordo com o Censo Escolar, em 2015 havia cerca de 41.000 estudantes com TEA matriculados em instituições de ensino; já em 2023, esse número saltou para 636.202 e, em 2024, alcançou 918.877 matrículas, o que representa um aumento superior a 2000% em menos de uma década (INEP, 2025). Entre os estudantes com TEA matriculados, 92,6% estão em classes comuns da rede regular de ensino, o que evidencia uma tendência de inclusão nas escolas comuns, em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

Esses dados refletem não apenas um avanço nas políticas públicas, mas também desafios significativos, uma vez que o aumento das matrículas não necessariamente garante qualidade no atendimento ou práticas pedagógicas adequadas.

Frente ao exposto, emerge o seguinte questionamento: como as recentes transformações legislativas, em especial o Parecer CNE/CP nº 50/2023, têm impactado a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede comum de ensino do estado de Goiás?

Ao direcionarmos a análise para o estado de Goiás, constata-se o desenvolvimento de iniciativas voltadas à promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas redes regulares de ensino. Contudo,

mudanças legislativas recentes, a exemplo do Parecer CNE/CP nº 50/2023, bem como as propostas e estratégias educacionais implementadas, demandam uma avaliação crítica, especialmente no que se refere aos impactos concretos nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais que atuam diretamente com esse público.

Nesse contexto, este artigo objetiva analisar as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de estudantes diagnosticados com TEA no estado de Goiás e discutir a oferta de formação continuada para os profissionais da educação.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é especialmente apropriada para o estudo de fenômenos sociais complexos, pois permite captar a dinâmica dos processos e as múltiplas dimensões das práticas humanas e institucionais, especialmente no campo da educação inclusiva. Nesse sentido, optou-se por um estudo exploratório, que, conforme Gil (2002), busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e facilitar a construção de hipóteses ou interpretações mais precisas.

A investigação fundamenta-se em dois procedimentos principais: a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da leitura crítica de obras científicas, artigos acadêmicos e textos de autores que discutem a inclusão escolar, o Transtorno do Espectro Autista, a formação docente e as políticas educacionais inclusivas, tais como: Costa, Mendes, Pletsch, dentre outros. Esses referenciais teóricos forneceram subsídios essenciais para a análise conceitual e crítica do tema.

A pesquisa documental, por sua vez, consistiu na análise de legislações, pareceres, diretrizes e documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais, com destaque para o Parecer CNE/CP nº 50/2023. Foram examinados também dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Esse conjunto metodológico possibilitou a construção de uma análise crítica e fundamentada sobre os desafios e perspectivas da inclusão de estudantes com TEA, considerando as condições legais, pedagógicas e institucionais que permeiam a prática educativa no contexto goiano.

Fundamentação Teórica

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas comuns tem se consolidado como uma das principais diretrizes das políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Esse processo, no entanto, não se efetiva sem o envolvimento conjunto da família, do Estado e dos profissionais da educação, que assumem papéis fundamentais na construção de uma escola inclusiva.

Nesse cenário, diversos autores têm contribuído para a consolidação de fundamentos que sustentam a perspectiva inclusiva como princípio orientador das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. O papel da família é decisivo tanto no processo de busca pelo diagnóstico precoce quanto na reivindicação dos direitos educacionais. De fato, Ferreira *et al.* (2019, p. 2) observam que “os profissionais valorizam a participação da família e atribuem a essa participação o progresso da criança”, o que evidencia que as famílias não se restringem ao apoio emocional, mas também exercem uma função política e social ao mobilizar redes de apoio e pressionar por políticas públicas efetivas.

O Estado, por sua vez, tem o dever constitucional de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no sistema educacional. A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE) e mais recentemente o Parecer CNE/CP nº 50/2023, dentre outros, reforçam esse compromisso legal ao reafirmarem o direito de estudantes público-alvo da educação especial — entre eles, os com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — de frequentar a escola comum.

Esses documentos orientam os sistemas de ensino a assegurarem a oferta de apoio pedagógico especializado, com base nas necessidades específicas dos estudantes. “A inclusão escolar deve ocorrer preferencialmente em classes comuns da rede regular de ensino, com oferta de serviços e recursos da educação especial, conforme as necessidades do estudante”. (Brasil, 2023). Nessa perspectiva, Benevides e Costa (2022, p. 13) destacam que:

[...] o ato de incluir engloba a aquisição de direitos para que possamos promover, no espaço escolar, a representatividade social, o que é de suma relevância para que se tenham cidadãos ativos, colaborando com o desenvolvimento da sociedade, independentemente de sua condição física (Benevides; Costa, 2022, p. 13).

Complementando essa perspectiva, Pletsch (2009) evidencia que a inclusão escolar exige o rompimento com práticas homogeneizadoras e a valorização da diferença como elemento estruturante das políticas educacionais. Nesse sentido, a presença de estudantes em condição de deficiência em escolas comuns representa uma oportunidade para repensar os modos de ensinar e aprender, promovendo a construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a justiça social.

A pesquisadora Enicéia Mendes (2010) enfatiza que a inclusão não deve ser pensada como adaptação do estudante à escola, mas sim como reorganização da escola para atender à diversidade. Segundo a autora, “a inclusão escolar se concretiza na medida em que se garantem as condições institucionais, pedagógicas e sociais que permitam o desenvolvimento de todos” (Mendes, 2010, p. 45).

De maneira complementar, Piza (2021) defende que o direito à inclusão dos estudantes diagnosticados com TEA envolve também o reconhecimento das barreiras atitudinais e pedagógicas que limitam a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência.

De maneira complementar, Piza (2021) defende que o direito à inclusão dos estudantes diagnosticados com TEA envolve também o reconhecimento das barreiras atitudinais e pedagógicas que limitam a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência.

No caso da criança com TEA, torna-se necessário compreender e respeitar como ela se expressa e se relaciona nos diferentes espaços sociais, no sentido de como se relaciona com o mundo a sua volta, e paralelamente, como isso se dá no contexto escolar que vivencia, como ela enxerga e concebe o que está a sua volta e, se há o respeito, o olhar e o direito dela ser e de se expressar nesses diferentes espaços (Piza, 2021, p. 30).

A presença do estudante na sala de aula deve ser acompanhada de ações pedagógicas intencionais, acolhedoras e baseadas no respeito às especificidades do desenvolvimento. Isso implica repensar o currículo, as formas de avaliação e os modos de ensinar, para que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam aprender e participar plenamente da vida escolar. Nessa perspectiva, Dalla Valle (2022, p. 383) observa que, “o currículo desempenha um papel fundamental na perspectiva da educação inclusiva, pois, através de sua organização e sistematização, poderá delinear e orientar [...] a prática pedagógica dos professores.”

Esse processo exige investimento em políticas públicas consistentes, formação continuada dos profissionais da educação, estruturas acessíveis e, sobretudo, uma mudança de paradigma educacional que reconheça e valorize a diferença como princípio da prática pedagógica.

Análise das mudanças legislativas e das políticas públicas de inclusão escolar de estudantes com TEA no Estado de Goiás.

No Estado de Goiás, a consolidação da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem ocorrido de forma gradual, com a incorporação das orientações do Parecer CNE/CP nº 50/2023 às normativas e programas educacionais. Nesse processo, a SEDUC/GO tem ampliado a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), fortalecido as equipes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e instituído instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e o Diário de Bordo, que funcionam como ferramentas essenciais para orientar práticas pedagógicas inclusivas e promover a colaboração entre professores, profissionais de apoio, docentes de AEE e famílias, em prol do desenvolvimento dos estudantes.

“A capacidade do PEI de adaptar o currículo e as metodologias de ensino contribui para um ambiente educacional inclusivo e acessível, proporcionando aos alunos com dificuldades as oportunidades necessárias para um aprendizado efetivo e significativo” (Marinho *et al.*, 2022, p. 5754).

Dados do Censo Escolar indicam que o número de estudantes diagnosticados com TEA matriculados na rede comum de ensino em Goiás tem crescido progressivamente nos últimos anos, o que evidencia tanto a expansão do acesso quanto a necessidade de aprofundamento das políticas voltadas à permanência e à qualidade do processo educativo. Essa expansão, no entanto, revela lacunas importantes, especialmente no que tange à formação continuada dos professores regentes, à ausência de profissionais de apoio em número suficiente e à estrutura física das escolas, que em muitos casos ainda não está adequada às demandas da diversidade.

Como afirmam Benevides e Costa (2022), a inclusão não se restringe apenas a colocar o estudante com deficiência na sala de aula comum, mas em garantir-lhe as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades, a partir de um projeto pedagógico que acolha as diferenças.

Todavia, as interações informais com gestores, professores regentes e profissionais de apoio evidenciam que a formação dos docentes regentes permanece aquém das demandas específicas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), particularmente no que concerne à elaboração de práticas pedagógicas intencionais, diferenciadas e mediadas por recursos acessíveis. Somma-se a isso o fato de que os professores regentes, atualmente, possuem uma carga horária de 40 horas semanais, das quais 32 horas-aula são cumpridas efetivamente em sala de aula. Às 8 horas restantes, destinadas ao cumprimento da hora-atividade, são utilizadas para o planejamento das aulas, correção de avaliações, preenchimento de documentos pedagógicos obrigatórios e demais demandas administrativas exigidas pela SEDUC/GO.

Essa organização laboral resulta em uma jornada de trabalho extenuante, que não compromete apenas o bem-estar físico e mental dos docentes, mas também limita suas possibilidades de participação em formações continuadas, inclusive na modalidade a distância, devido ao excesso de atribuições e ao consequente desgaste. Nesse contexto, a redução da carga horária em sala de aula poderia favorecer a busca autônoma por processos formativos, contribuindo para o aprimoramento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Partindo dessa premissa, Costa (2010) afirma que “para que a inclusão possa ocorrer é imprescindível que os(as) docentes possam se preparar, se qualificar e se habilitar para que na escola a inclusão do deficiente, do estranho, do dessemelhante não se constitua em obstáculos ao ensino (Costa, 2010, p. 896).

Outro aspecto relevante diz respeito à atuação dos profissionais de apoio escolar. Esses profissionais desempenham papel fundamental na mediação pedagógica e na garantia da segurança e do bem-estar dos estudantes com TEA, especialmente aqueles que apresentam maior necessidade de suporte individualizado. No entanto, relatos de gestores escolares e professores da rede Estadual de Goiás indicam que a contratação e formação adequada desses profissionais ainda precisam de sistematização e financiamento adequado.

Enfim, a análise das legislações e políticas públicas educacionais em Goiás, portanto, revela um movimento importante de consolidação da inclusão, mas também evidencia a necessidade de avanços no que diz respeito à formação dos professores regentes, à ampliação dos serviços de apoio e à articulação intersetorial entre saúde, educação e assistência social. Como afirma Mendes (2010), a efetivação da educação inclusiva exige o compromisso coletivo e a transformação das práticas

pedagógicas e das políticas institucionais, de modo que a diversidade não seja vista como um obstáculo, mas como um elemento constitutivo da escola democrática.

Resultados e discussão

Diante do panorama observado, foi possível apreender que a inclusão de estudantes diagnosticados com TEA nas escolas comuns é uma realidade cada vez mais presente nas redes de ensino do país. Mas, a efetivação desse processo exige um pacto coletivo entre família, Estado e profissionais da educação, pautado no reconhecimento da diversidade como elemento enriquecedor da experiência pedagógica. A análise estatística do crescimento das matrículas, baseada nos dados do Censo Escolar, deve ser acompanhada de uma análise crítica sobre a qualidade das práticas inclusivas e da formação dos sujeitos envolvidos. Assim será possível garantir o direito à educação como um direito humano universal, indivisível e inalienável.

A análise dos documentos legais, dos dados estatísticos e das ações implementadas no estado de Goiás permite observar avanços significativos na promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede comum de ensino, sobretudo após a promulgação do Parecer CNE/CP nº 50/2023.

No entanto, a presença expressiva de estudantes com TEA nas classes comuns, que atinge mais de 92% das matrículas dessa população no Brasil (INEP, 2024), não tem sido acompanhada, em muitos contextos, pela implementação plena de condições que garantam uma inclusão efetiva.

No estado de Goiás, embora se observe a ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a intensificação dos esforços voltados à promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda persistem desafios significativos. Entre eles, destacam-se a insuficiência de profissionais de apoio escolar, a fragilidade das políticas de formação continuada e as limitações estruturais presentes em diversas instituições de ensino.

Ademais, constatou-se uma lacuna entre as diretrizes normativas e sua materialização no cotidiano escolar. A formação docente continuada, por exemplo, ainda depende de parcerias pontuais com instituições externas, o que dificulta a territorialização do conhecimento e a apropriação efetiva dos princípios da educação inclusiva.

Outro ponto crítico identificado refere-se à atuação dos profissionais de apoio escolar. Embora sua presença seja prevista por normativas federais e estaduais, sua contratação, qualificação e inserção nas rotinas escolares necessitam de sistematização. A ausência desses profissionais, em muitos casos, compromete não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas também a segurança e o bem-estar dos estudantes com TEA, conforme apontado por professores e coordenadores pedagógicos.

Esses dados e interpretações indicam que, embora as políticas públicas em Goiás avancem na direção da consolidação de um sistema educacional mais inclusivo, sua efetividade ainda depende da superação de múltiplas barreiras.

Considerações finais

O presente estudo permitiu refletir criticamente sobre os avanços e desafios da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no estado de Goiás, à luz das recentes transformações legislativas e das políticas públicas educacionais.

Com base na análise qualitativa de documentos oficiais e referenciais teóricos consolidados, verificou-se que o cenário educacional tem caminhado no sentido da ampliação do acesso à escola comum, impulsionado por marcos legais como o Parecer CNE/CP nº 50/2023. Contudo, os dados evidenciam que o crescimento no número de matrículas de estudantes com TEA não tem sido acompanhado, de maneira sistemática e equitativa, por ações estruturantes que garantam a permanência, a participação ativa e o sucesso escolar desse público. A ausência de profissionais de apoio, a fragilidade da formação continuada e a inadequação de espaços físicos e pedagógicos configuram obstáculos relevantes à efetivação da inclusão.

É imprescindível que o Estado assuma um papel proativo, investindo na formação continuada dos educadores, na valorização dos profissionais de apoio e na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. A efetivação da inclusão de estudantes com TEA demanda ações coordenadas, investimentos estruturais e, sobretudo, um compromisso ético e político com a construção de uma escola pública de qualidade, democrática e verdadeiramente inclusiva.

Referências

- BENEVIDES, G. S.; COSTA, V. B. da. A trajetória da educação e a criação das políticas educacionais de inclusão. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araquara, v. 26, n. 00, p. e022020, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16471. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16471>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50, de 20 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: CNE, 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 50/2023, de 5 de dezembro de 2023: homologado [formato PDF]. Disponível em: Autismo Legal: https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50_homologado.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: fev. 2020.
- COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889–899, out./dez. 2010.
- FERREIRA, T. S. et al. Intervenção precoce e a participação da família: relato de profissionais de APAES. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e47/ 1–20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X31866. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31866>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília: MEC/INEP, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-contenido/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 02 jul. 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em construção**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006.
- MARINHO, Marinéa Costa et al. A importância do planejamento educacional individual na educação inclusiva. **ARACE – Revista Brasileira de Estudos e Pesquisas**, v. 6, n. 3, 2022. DOI: 10.56238/arev6n3-088. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1269>. Acesso em: mar 2025.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: o que é? Por quê? Como fazer?** Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIZA, Evelin Oliveira de Rezende. **Transtorno do espectro autista na infância**: um estudo de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação especial da UFSCAR. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. Diferença, deficiência e inclusão: uma análise a partir do discurso pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 1335-1354, 2009.

VALLÉ, Paulo Roberto Dalla. Inclusão, currículo e planejamento: intersecções com a educação inclusiva. **Revista Diversidade e Educação**, v. 10, n. 1, p. 377-397, 2022. DOI: 10.14295/de.v10i1.14226.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAPÍTULO 4

Entre o compromisso e a cosmética: Inclusão e Acessibilidade para PcD nas universidades federais brasileiras

Júlio Francisco Blumetti Facó

Rayana Alexa Martins Raposo

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.4

Introdução

Nas últimas décadas, a inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência (PcDs) nas universidades federais brasileiras (IFES) têm ganhado visibilidade, impulsionando a implementação de normas e estruturas como os Núcleos de Acessibilidade. Contudo, a efetividade dessas iniciativas ainda é marcada por lacunas, invisibilidades e respostas incompletas entre o discurso normativo e a prática cotidiana. Essa pesquisa avalia como as IFES têm estruturado suas ações de acessibilidade para públicos com deficiência visual (cegueira) e auditiva (surdez). A pesquisa analisa a eficácia dos mecanismos disponíveis e a organização dos dados pelas instituições, focando nas dimensões física, técnica (tecnologias assistivas) e humana. A ausência de padronização das informações e a fragmentação dos dados sobre PcDs nas IFES são desafios significativos, comprometendo o planejamento de políticas eficazes e reforçando a histórica invisibilidade desse grupo, mesmo sob o arcabouço da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e do Programa Incluir. Com abordagem quantitativa, o estudo coletou dados primários via questionários estruturados enviados

por e-mails institucionais e pela plataforma Fala.BR, conforme a Lei de Acesso à Informação. Os resultados revelam tanto avanços quanto limitações no campo da acessibilidade. Destacam-se as iniciativas robustas presentes nas regiões Norte e Nordeste, contrariando a ideia de concentração de boas práticas no Sul-Sudeste. Contudo, a precariedade ou ausência de registros sobre docentes e técnicos-administrativos com deficiência sugere uma persistente negligência em relação à inclusão plena desses profissionais. A pesquisa busca, assim, contribuir para o debate público e acadêmico sobre inclusão no ensino superior, apresentando evidências empíricas que podem auxiliar na reavaliação das ações em curso e na necessidade de uma cultura institucional de acessibilidade que vá além da estética normativa, evitando uma inclusão meramente cosmética que reproduz desigualdades.

Fundamentação Teórica

A discussão sobre inclusão no ensino superior brasileiro tem se aprofundado nas últimas décadas, impulsionada tanto por legislações específicas quanto pela ampliação do debate acadêmico em torno do direito à educação e da democratização do acesso às universidades. A acessibilidade, neste contexto, deve ser compreendida não apenas como um conjunto de adaptações técnicas ou arquitetônicas, mas como uma expressão concreta do compromisso institucional com a equidade, a dignidade e a permanência de pessoas com deficiência (PcDs) no espaço acadêmico. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representa um marco jurídico de grande relevância, ao estabelecer diretrizes que asseguram, às pessoas com deficiência, o direito à participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. No âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a LBI impõe exigências claras quanto ao atendimento prioritário, à adaptação dos espaços físicos e pedagógicos, à oferta de tecnologias assistivas, à dilação de tempo e à adequação de avaliações, entre outras medidas (Brasil, 2015). Outro dispositivo normativo fundamental foi o Programa Incluir, criado em 2005 pelo Ministério da Educação, que fomentou a criação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais com recursos financeiros vinculados à elaboração de projetos institucionais. A proposta visava consolidar políticas estruturadas de inclusão e acessibilidade, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência (Brasil, 2011; Melo, 2015; 2016).

No entanto, conforme destacam Baptista, Caiado e Jesus (2008), a inclusão no ensino superior brasileiro ainda se dá de maneira desigual, fragmentada e, muitas vezes, simbólica. A existência de normas e programas, embora necessária, não é suficiente para garantir que os sujeitos historicamente marginalizados tenham condições reais de participação. O desafio reside na transformação da cultura organizacional das universidades, com ênfase na formação docente, na articulação intersetorial e na sistematização de dados confiáveis, aspectos diretamente ligados à capacidade de resposta institucional. A acessibilidade, nesse sentido, deve ser tratada como dimensão transversal da gestão universitária, que perpassa desde o planejamento da infraestrutura até a elaboração dos currículos e práticas pedagógicas. Conforme argumenta Manzini (2008), o acesso à educação não pode ser confundido com o simples ingresso formal em um curso, mas deve considerar as condições materiais, simbólicas e metodológicas que tornam possível a permanência com qualidade. Por fim, o acesso à informação sobre os próprios públicos PcDs dentro das IFES é um indicador relevante do grau de compromisso institucional com a inclusão. A dificuldade em obter dados sobre estudantes e servidores com deficiência, bem como a ausência de padronização dos mecanismos de monitoramento, pode ser compreendida como uma forma contemporânea de invisibilidade estrutural, que compromete o planejamento de políticas públicas baseadas em evidências.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo adotou uma abordagem quantitativa de caráter descritivo, focada na coleta e sistematização de dados institucionais sobre acessibilidade para pessoas com deficiência (PcDs) visual e auditiva nas universidades federais brasileiras. O universo da pesquisa abrangeu as 69 universidades federais ativas no país entre 2022 e 2023, conforme listagem oficial do Ministério da Educação. A investigação teve como foco tanto os discentes quanto os servidores docentes e técnicos administrativos com deficiência, observando a estrutura institucional voltada à inclusão e ao suporte a esse público.

A coleta de dados foi realizada em três etapas sucessivas, visando maximizar a completude e a precisão das informações obtidas. Na primeira etapa, foram levantados dados secundários em websites institucionais (buscando “Núcleo de Acessibilidade” e correlatos) e questionários estruturados foram enviados por e-mail aos setores de acessibilidade. O objetivo era compreender as estruturas

física, técnica e humana disponíveis, bem como as políticas formais de acompanhamento de alunos e servidores com deficiência.

Diante da baixa taxa de resposta inicial e da inconsistência das informações, a pesquisa foi aprimorada. A segunda rodada de coleta utilizou canais formais da administração pública: ouvidorias institucionais (SICs) e a plataforma Fala.BR, com base na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011). A formulação dos questionários foi revisada e suas perguntas reformuladas para garantir maior objetividade e clareza. Por fim, uma terceira rodada de envios, exclusivamente pela plataforma Fala.BR, permitiu aprofundar dúvidas remanescentes e testar a capacidade institucional de resposta ao tema. Os questionários abordaram dimensões fundamentais da acessibilidade nas IFES: estrutura física (condições arquitetônicas, mobilidade e adaptações de espaço), estrutura técnica (disponibilidade de tecnologias assistivas e materiais adaptados) e estrutura humana (presença de núcleos, coordenadorias, profissionais especializados e políticas de formação continuada). Adicionalmente, foram solicitados dados quantitativos sobre o número de estudantes e servidores com deficiência (visual ou auditiva), assim como indicadores de evasão e percentuais de permanência ou aposentadoria. As respostas foram organizadas em uma planilha de controle, categorizadas por região geográfica e tipo de deficiência. A responsividade das universidades foi registrada em cada fase da coleta (respondido, não respondido, parcialmente respondido, redirecionado), permitindo a avaliação da capacidade institucional de monitoramento e transparência sobre esse público. Cabe ressaltar que não houve necessidade de aprovação em Comitê de Ética, por tratar-se de uma pesquisa que utiliza exclusivamente dados institucionais públicos, disponíveis via mecanismos legais de acesso à informação e sem qualquer identificação pessoal dos sujeitos envolvidos.

Resultados e discussão

A partir da sistematização das respostas institucionais obtidas por e-mail e pela plataforma Fala.BR, a análise foi organizada em quatro eixos: (1) Estruturas institucionais de acessibilidade; (2) Controle quantitativo de discentes e servidores PcDs; (3) Desigualdades regionais e visibilidade institucional; e (4) Indicadores de evasão e permanência.

1. Estrutura institucional de acessibilidade

1.1 Estrutura física

As universidades federais que responderam à pesquisa informaram variados níveis de adequação arquitetônica e urbanística, incluindo elementos como rampas, elevadores, sinalizações táteis, banheiros acessíveis, mobiliário adaptado e pisos podotáteis. Instituições como a UFMS (Mato Grosso do Sul) e a UFRN (Rio Grande do Norte) relataram planos de gestão com metas de acessibilidade conforme a ABNT NBR 9050/2020. No entanto, uma resposta da UFMS sobre inclusão digital, que afirma que “(...) a UFMS segue o novo modelo de identidade padrão do governo federal para atender às recomendações para promover a inclusão de pessoas com deficiência na participação de atividades, uso de produtos e serviços”, não detalha como isso ocorre na prática nem oferece exemplos replicáveis. A UFCA (Cariri), por sua vez, destacou a dificuldade em operar em prédios históricos, que exigem reformas contínuas. Já a UFTM (Triângulo Mineiro) informou ter uma sala com acessibilidade, focada na atuação de tutores inclusivos para discentes, mas não necessariamente para servidores.

1.2 Estrutura humana

Observou-se a presença de núcleos ou coordenadorias de acessibilidade em quase todas as universidades. No entanto, o escopo de atuação desses núcleos varia significativamente: algumas atuam apenas no apoio estudantil, enquanto outras incorporam ações mais amplas, como formação docente, assessoria pedagógica, atendimento psicológico e elaboração de materiais didáticos acessíveis. Iniciativas notáveis incluem a Biblioteca Digital Acessível da UFSB (Sul da Bahia) e a oferta de acompanhamento entre pares na UFCAT (Catalão) onde “(...) é ofertado o acompanhamento entre pares com monitores bolsistas que atendem especificamente cada particularidade e demanda dos discentes e dos trabalhadores (...)”.

1.3 Estrutura técnica

A diversidade de tecnologias assistivas relatada pelas instituições é significativa, abrangendo softwares leitores de tela (como DOSVOX e NVDA), impressoras em braile, lupas eletrônicas, scanners com sintetizadores de voz e mobiliário ajustável. Algumas universidades, como a UFPI (Piauí) e a UFPA (Pará), destacam-se por manter laboratórios equipados e acervos digitais acessíveis.

No entanto, observa-se que, quando existentes, tais estruturas e recursos são majoritariamente direcionados ao público discente com deficiência — e, por vezes, à comunidade externa —, sendo raras as ações voltadas ao apoio efetivo de servidores técnico-administrativos e docentes em suas atividades laborais.

Quando questionadas, as IFES limitaram o suporte a servidores, em geral, à adaptação pontual de materiais didáticos para estudantes ou à disponibilização esporádica de intérpretes de Libras. A lógica predominante ainda é a de uma acessibilidade centrada no estudante, relegando os servidores com deficiência a um papel invisibilizado nas políticas institucionais de inclusão.

2. Controle quantitativo de PcDs

2.1 Discentes

Apesar da exigência legal de monitoramento, apenas parte das universidades possui um sistema padronizado de controle sobre os discentes com deficiência, o que revela fragilidade administrativa e inconsistência nos dados, com divergências até entre setores da mesma instituição. A ausência de padronização em conceitos e categorias dificulta a análise precisa: muitas instituições não diferenciam tipos de deficiência visual ou auditiva, nem informam claramente a origem dos dados (autodeclaração, cotas ou solicitação de apoio). Essa inconsistência compromete a análise comparativa e o acompanhamento de evasão e permanência estudantil.

Tabela 1 – Alunos PcD nas Universidades Federais Brasileiras (por tipo e região)

Região	Auditiva ND	Surdez	Visual ND	Monocular	Baixa Visão	Cegueira
Norte	273	62	476	40	95	78
Nordeste	374	146	424	47	257	41
Centro Oeste	162	33	172	2	180	20
Sudeste	241	33	216	54	89	89
Sul	197	44	207	5	94	47
Total	1247	318	1495	148	715	275

Fonte: Elaboração própria.

Nota 1 – Universidades que não responderam à solicitação de informações ou não possuíam tais dados (15): UFR, UFAPE, UFPB, UFAL, UFAM, UFNT, UNIFESP, UFSJ, UFRRJ, UFV, UFRJ, UFU, UFOP, UFMG, UFSC.

Nota 2 – Universidades com divergência de dados entre etapas da pesquisa (UNIPAMPA, FURG, UFRA, UFSB).

O levantamento aponta uma maior concentração de discentes PcD visuais e auditivos nas regiões Norte e Nordeste, que juntas representam mais de 54% desses alunos. Este achado contrasta com a predominância geral de matrículas no ensino superior no Brasil nas regiões Sul e Sudeste, que, no entanto, não se destacam em acessibilidade, levantando questões sobre suas iniciativas ou fatores culturais. A representatividade de alunos PcD (visuais e auditivos) é inferior a 1% do total de matriculados nas universidades que forneceram dados. Este número, mesmo com avanços na legislação (Programa Incluir, LBI), indica um considerável espaço para melhoria na inclusão de uma parcela maior da população com deficiência pelas IFES.

Universidades com maior número de estudantes PcD (como UFPA, UFPE e UFF) geralmente mantêm páginas online de acessibilidade bem estruturadas e informativas, incentivando o ingresso. A identificação e o reconhecimento desse público são essenciais para aprimorar o acolhimento, permanência e inclusão.

2.2 Servidores docentes e técnico-administrativos

A lacuna informacional sobre servidores PcD (docentes e técnico-administrativos) é ainda mais grave que a de discentes. A maioria das IFES não possui ou

não monitora regularmente esses dados, nem sempre sendo possível diferenciar os cargos nas respostas. Informações como a taxa de aposentadoria por invalidez ou deficiência adquirida, ou mesmo o preenchimento das reservas de vagas para profissionais PcD, não são comumente acompanhadas pelas instituições. Essa lacuna dificulta a formulação de políticas eficazes para a melhoria do quadro de servidores e o planejamento de suporte adequado.

Tabela 2 – Servidores PcD (Docentes e Técnicos) nas Universidades Federais Brasileiras (por tipo e região)

Região	Docentes PcD-visão	Docentes PcD-auditv	Técnicos PcD-visão	Técnicos PcD-auditv	Total Servid PcD-visão	Total Servid PcD-auditv
Norte	14	15	54	23	68	38
Nordeste	23	54	139	74	161	129
Centro Oeste	8	14	38	12	46	26
Sudeste	10	24	82	39	92	63
Sul	5	24	45	10	50	34
Total	60	131	358	158	417	290

Fonte: Elaboração própria.

Nota 1 – Universidades que não forneceram dados ou não souberam informar (“Sem resposta”) sobre o quantitativo de docentes e servidores PcDs: Centro-Oeste (UFMT, UFG, UFR), Nordeste (UNILAB, UFMA, UFCA, UFPB, UFRPE), Norte (UFRR, UNIFAP, UFAM, UFNT), Sudeste (UFLA, UNIRIO, UFABC, UFF, UNIFESP, UFSJ, UFRRJ, UFRJ, UFOP, UFMG), Sul (UNILA, UFRGS, UFPR, UFPEl, UFSM, UTFPR).

Nota 2 – Universidades com divergência de dados entre etapas da pesquisa (UNIPAMPA, UFRA).

Embora algumas universidades, como UNILAB e UNB, mantenham tabelas detalhadas sobre o status de seus servidores PcD, o estudo notou que o quantitativo de profissionais PcD pouco se altera ao longo do tempo nessas instituições. No universo das 69 universidades federais, a participação de docentes e técnicos PcD no quadro de servidores ativos é muito baixa, frequentemente inexistente ou não informada, compondo menos de 1% do total de servidores ativos. Isso ocorre apesar da previsão legal que assegura até 20% das vagas em concursos públicos para PcD.

É fundamental que as universidades tenham um método de acompanhamento claro e eficaz para garantir um ambiente acadêmico saudável e produtivo, impactando diretamente a qualidade do serviço e a satisfação de alunos e servidores. A existência de Núcleos de Acessibilidade e a sinergia entre setores internos são essenciais para a gestão e acompanhamento desses servidores, buscando atender às suas necessidades e garantir o cumprimento das normas de inclusão. A análise dos dados de servidores PcD ressalta a importância de intervenções governamentais efetivas para garantir a permanência e a participação dessas pessoas nas universidades; além da estrutura física e tecnológica, a qualificação de profissionais e o suporte contínuo são cruciais para promover a inclusão plena. Em resumo, o monitoramento e a padronização dos dados sobre docentes e técnicos administrativos PcD ainda são um grande desafio, cuja melhoria é crucial para a formulação de políticas mais eficazes e para a promoção de um ambiente universitário verdadeiramente inclusivo.

3. Desigualdades regionais e responsividade institucional

A análise regional revelou um dado contraintuitivo: as regiões Norte e Nordeste apresentaram taxas mais elevadas de resposta e estruturas de acessibilidade mais organizadas, em contraste com o Sudeste e Sul. Este achado sugere uma maior sensibilidade à pauta da inclusão em regiões tradicionalmente marginalizadas.

O estudo indicou que a plataforma Fala.BR foi significativamente mais eficaz, com taxas de retorno de 86,96% na primeira etapa e 89,85% na segunda, superando amplamente os e-mails enviados para ouvidorias (SIC), que obtiveram apenas 31,88%. Contudo, apesar da alta responsividade via Fala.BR, é importante ressaltar que nem todas as perguntas feitas nos questionários foram respondidas ou apresentaram informações completas.

Essa disparidade nas taxas de resposta e a carência de padronização dos dados sobre docentes e técnicos administrativos PcDs nas instituições sublinham uma das dificuldades centrais da pesquisa. A preferência e eficácia da plataforma Fala.BR reforçam que muitas informações públicas das universidades não estavam facilmente acessíveis ou intuitivas em seus próprios sites, o que pode estar ligado à menor representatividade de respostas de regiões como o Sudeste e o Sul em algumas etapas. Em suma, a pesquisa evidencia não apenas o engajamento variável das regiões, mas também a persistência do desafio em coletar dados padronizados e completos sobre a inclusão de PcDs no ambiente universitário federal.

4. Indicadores de evasão e permanência

Os dados sobre evasão de estudantes PcDs são escassos, com poucas universidades monitorando especificamente essa taxa de abandono. Apesar disso, algumas instituições forneceram relatórios de evasão separados por tipo de deficiência, o que representa um avanço. Embora os dados não permitam inferências estatísticas robustas, a tendência identificada sugere que a evasão entre PcDs tende a ser mais elevada, sobretudo entre alunos com deficiência visual severa, reforçando a necessidade de políticas de apoio à permanência que vão além da acessibilidade física.

A pesquisa também revelou uma profunda inconsistência nos dados fornecidos pelas universidades federais sobre alunos PcD. É notável que instituições como a UTFPR, UFMA e UFLA, apesar de apresentarem taxas de evasão de PcDs acima de 25%, foram as que disponibilizaram relatórios de acompanhamento mais detalhados. Isso levanta a questão se as altas taxas refletem um monitoramento mais rigoroso ou falhas reais na garantia de uma estrutura adequada para esses estudantes. Essa disparidade na coleta e apresentação de dados compromete a formulação de políticas eficazes e a avaliação do impacto das iniciativas de inclusão, sublinhando a necessidade urgente de padronização e maior atenção à permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

Considerações finais

Esta pesquisa quantitativa revelou que, embora as universidades federais brasileiras tenham avançado na criação de estruturas formais de acessibilidade, desafios estruturais e culturais persistem para a inclusão efetiva de PcDs. A existência de núcleos de acessibilidade indica compromisso formal, mas a fragilidade na gestão de dados e a variação na qualidade das estruturas física, técnica e humana evidenciam uma inclusão frequentemente cosmética.

A ausência de registros sistematizados sobre docentes e técnicos-administrativos com deficiência é particularmente alarmante, refletindo negligência institucional e a invisibilidade desse público, mesmo com leis e programas existentes. Similarmente, a baixa padronização dos dados discentes e a carência de indicadores confiáveis de evasão e permanência comprometem o planejamento e a avaliação das políticas inclusivas.

Contrariando o senso comum, o protagonismo de universidades nas regiões Norte e Nordeste em responsividade e práticas de acessibilidade é um sinal positivo, servindo como referência para outras instituições.

O estudo destaca a necessidade urgente de as IFES incorporarem a acessibilidade como componente transversal e estratégico da governança, integrando-a às políticas de permanência, formação docente, avaliação e planejamento de infraestrutura. A sistematização nacional de dados sobre estudantes e servidores PcDs deve ser elevada a uma política pública de Estado, e não uma ação pontual.

Em síntese, este trabalho contribui para o debate sobre gestão pública da educação superior, reforçando que inclusão vai além do acesso — é permanência, reconhecimento e protagonismo. Políticas eficazes dependem de dados viáveis sobre pessoas visibilizadas.

Referências

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 281-289.

MELO, F. R. L. V. de. O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Educação especial inclusiva**: legados históricos e perspectivas. Marília, SP: UNESP, 2015. p. 273-286.

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *Acta Scientiarum. Education* (Online), v. 38, p. 259-269, 2016.

CAPÍTULO 5

Universidade e responsabilidade social: contribuições das atividades de extensão no enfrentamento da fome

Leonor Paniago Rocha
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Rosely Ribeiro Lima
Vanderlei Balbino da Costa
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.5

Introdução

Em atenção aos dados do relatório que apresenta o Índice Global da Fome (*Global Hunger Index*, GHI, 2024), de um universo de 127 países, o Brasil ocupa a trigésima terceira colocação (33^o). Uma realidade que mostra as consequências das desigualdades sociais que enfrentamos, sendo o nosso grande problema social, gerado pela dinâmica desumana do sistema capitalista que cria desafios para a nossa população, em todos os setores, especialmente, na distribuição de renda. Apesar dos avanços em políticas públicas voltadas à Segurança Alimentar (SA), ainda persiste uma quantidade expressiva da população brasileira em situação de vulnerabilidade e de fome.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), sobre a SA, elaborados com o auxílio do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, apresentado pela primeira vez junto ao IBGE,

nos mostrou que de um total de 78,3 milhões de residências contatadas, 27,6% registraram a confirmação de situação de Insegurança Alimentar (IA). Resultados que permitem os pesquisadores indicar que dentro de três milhões e duzentos mil (3,2 milhões) domicílios brasileiros, as pessoas, certamente, passaram fome, atingindo todos os seus moradores, desde adultos até as crianças.

Além dos desafios históricos, culturais, sociais e econômicos existentes, o Brasil aumentou seus desafios, ocasionados pelo vírus da Síndrome Respiratória Aguda Severa (SARS), originária da doença COVID-19, que agravou significativamente esse cenário. De acordo com os dados do Ministério da Saúde, divulgados no site de acompanhamento dos casos da doença em nosso território, foram registradas setecentas e dezesseis mil, seiscentas e vinte e seis (716.626) pessoas falecidas, nos evidenciando que muitas vidas foram ceifadas precocemente. Conforme apontam Sipioni *et al.* (2020), diante da pandemia da COVID-19, a IA e nutricional repercutiu, de forma considerável, nas condições de vida da população, especialmente aquelas mais afetadas pelas consequências da pandemia, do isolamento social, das desigualdades sociais e, especialmente, por decisões políticas equivocadas.

Há trinta e dois anos, Souza (1993) já denunciava para o Jornal do Brasil que *“A alma da fome é política”*, que no Brasil se morre de fome, embora seja um dos principais produtores de alimentos do mundo. o Jornal da Embrapa (2022) registra que os brasileiros foram os maiores exportadores mundiais de soja e de carne bovina do Planeta Terra, foram os terceiros no *ranking* da produção de milho e feijão. Os pesquisadores atribuem esse êxito ao investimento em ciência, ao longo dos anos. Todavia, perguntamos: apesar de sermos um dos maiores produtores de alimentos, por que a nossa população ainda enfrenta a fome?

O direito à alimentação, está previsto na Constituição Federal, também é reconhecido em tratados internacionais de direitos humanos. O direito à SA compreende o acesso regular, permanente e irrestrito a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade suficientes, respeitando tradições culturais e garantindo dignidade. (Leão, 2013). Assim, a responsabilidade na produção de alimentos, oferta acessível, escolha nutricional e enfrentamento da fome, entre outros, envolvem diferentes setores, instituições e pessoas, indicando que esse universo multidimensional precisa ter diferentes frentes de atuação e trabalho.

Ao longo dos anos, os relatórios publicados pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), mostraram que o Brasil saiu do

“Mapa da Fome”. Existiram graves registros da fome entre os anos 1990 até 2000. No ano de 2003, com a promoção dos programas, como exemplo, Bolsa Família e Fome Zero, o nosso país começou a diminuir os alarmantes dados sobre IA. Mas, só foi em 2014, que a FAO retirou o nosso país desses dados mundiais de fome extrema. Todavia, entre os anos de 2020 e 2021, com os impactos da pandemia de COVID-19, e por cortes em programas sociais, a IA voltou a aumentar em nosso país. Atualmente, com o novo cenário político, de implementação em políticas públicas direcionadas para a SA, o Brasil aumentou seus índices nutricionais. Todavia, ainda existem muitas desigualdades sociais e fome no país.

As cestas básicas distribuídas em programas emergenciais, embora importantes, mostraram-se insuficientes em crises de calamidade pública. Muitas delas não contêm leite, frutas e verduras, alimentos fundamentais para o crescimento das crianças e para a prevenção de doenças. Assim, mesmo diante de medidas assistenciais, milhares de famílias permaneceram expostas à má nutrição e à insegurança alimentar.

Apesar da produção de alimentos ser suficiente para atender toda a nossa população, a má distribuição de renda e a fragilidade de políticas públicas estruturais perpetuam a fome extrema (Abramovay, 1998; Silva, 2010), mesmo em realidades de avanço tecnológico e político social. Diante dessa realidade de constante vigia da SA, é imprescindível que diferentes setores sociais se mobilizem e entendam seus papéis diante desses desafios, especialmente a nossa universidade pública, que, assumindo sua responsabilidade social, pode mobilizar seu potencial formativo e científico para contribuir com a superação da fome.

A fome é o retrato cruel da vulnerabilidade humana, é o fracasso diante da perspectiva social da nossa existência, portanto, o combate à fome é um desafio nosso, coletivo, participativo, constante, que pode ser enfrentado por toda a nossa sociedade, inclusive pela universidade. O papel das universidades frente aos desafios sociais vai além da produção científica, tecnológica e de promoção do conhecimento, ela também é gerida pelo princípio de responsabilidade social, estruturando suas atividades a fim de comprometer-se com o desenvolvimento da sociedade. Portanto, ela ultrapassa as atividades de administração, pesquisa e ensino, fazendo as ações de extensão estarem diretamente ligadas à comunidade, aproximando-se efetivamente da realidade social das pessoas. Os projetos de extensão atuam como organismos vivos de conexão ampla, buscando possíveis soluções para os problemas que se apresentam.

Durante o período da pandemia de COVID-19, muitas universidades reforçaram sua responsabilidade social e convidaram a comunidade interna e externa para a realização de ações de combate à fome, via especialmente, por projetos de extensão que coordenaram a distribuição de alimentos, em formato de cestas básicas para a comunidade local vulnerável. Nosso projeto de extensão se vinculou nessa corrente de compromisso com a vida humana, iniciado em período pandêmico, que se estende até os dias atuais, recebendo o apoio de diferentes pessoas, alunos, professores, técnicos e comunidade externa, para a promoção da SA.

Nosso primeiro ponto de partida nas ações de extensão foi a distribuição direta de alimentos em cestas básicas, mas ao transcorrer de mais de quatro anos, passou a ser espaço de diálogo para a criação conjunta de soluções para a comunidade, buscamos o conceito de SA, para a partilha de saberes sobre o valor nutricional dos alimentos e a escolha saudável da alimentação digna e ininterrupta. Com a abertura de vínculos comunitários, o nosso projeto evoluiu para ações mais estruturadas e duradouras, acendendo o nosso objetivo de extensão para um trabalho que tem como foco o desenvolvimento integral da comunidade atendida, especialmente, na relação entre Educação e Saúde.

Percurso metodológico dialógico

Buscamos uma perspectiva dialógica e participativa para o nosso projeto de extensão, baseado na metodologia Freiriana, buscando a escuta ativa e o respeito com o saber popular da comunidade. Concomitantemente, potencializamos reflexões valorizando a cultura e o contexto vivido e a emergência dos saberes para a prática. Propomos uma extensão emancipadora-transformadora, não apenas para prestar serviços, mas para uma aprendizagem colaborativa e transformadora.

Atualmente, o nosso projeto de extensão tem um total de 40 membros internos e várias famílias externas, destacamos mais de 56 crianças que receberam presentes para o Natal de 2022. Teve como objetivo inicial oferecer socorro às famílias, em especial às que residem nos bairros vizinhos à UFJ, levando, arroz, feijão, ovos, carnes, leites, legumes, entre outros diversos itens escolhidos em conformidade com as orientações nutricionais.

Figura 1 – Logística de arrecadação e compra dos alimentos



Fonte: Fotos do arquivo dos membros do projeto de extensão.

Enquanto as nossas metas iam sendo cumpridas, novos pedidos iam surgindo, como por exemplo, máscaras, materiais de higiene e limpeza, roupas, itens escolares, brinquedos e ovos de páscoa. Toda a logística foi dividida entre os participantes sob a coordenação da Professora Doutora Leonor Paniago Rocha, que distribuiu as etapas de cada mobilização. Os diálogos partilhados, acolhedores e também de pedido de ajuda, nos mostraram a necessidade de transformar as ações em posteriores reflexões, assim, posteriormente, ofertamos diferentes momentos formativos para a comunidade interna e externa, sobre temas que perpassam as áreas de Saúde e Educação.

O projeto buscou ir além da simples doação, problematizando o caráter assistencialista dessas práticas. Assim, foram promovidos momentos de reflexão com alunos e comunidade externa sobre a pobreza, a desnutrição e o histórico da fome no Brasil, de forma a estimular uma visão crítica e a busca por alternativas de transformação social. Nesse sentido, o *Projeto Solidariedade, Alimentação em Tempo de Pandemia*, desenvolvido durante o período de 2020/2022, deu origem ao *Projeto Completando a Cesta*, que articulou ações práticas com a promoção de espaços de debate e formação cidadã. As atividades foram desenvolvidas em etapas, descritas a seguir:

1. Videoconferência inicial: apresentação do tema “A responsabilidade social e o papel de cada um em tempos de pandemia” e, posteriormente do

- presente projeto de extensão, mobilizando comunidade interna e externa à arrecadação de recursos financeiros e logísticos para o combate à fome;
2. Recolha de doações: recebimento de alimentos que não constam nas cestas básicas institucionais, como leite, ovos, pães, verduras, iogurte e frutas;
 3. Arrecadação financeira: coleta de recursos destinados à compra complementar dos alimentos prioritários;
 4. Montagem e entrega das cestas: montagem e distribuição mensal às famílias em maior vulnerabilidade;
 5. Segunda videoconferência: debate sobre *“O histórico da fome no Brasil”*, com apresentação das ações desenvolvidas e partilha de experiências;
 6. Terceira videoconferência: debate sobre *“A importância de uma alimentação saudável na infância”*.
 7. Quarta videoconferência: realização de conferência e debate acerca do tema *“Os impactos da pandemia na Educação”*;
 8. Quinta videoconferência: realização de conferência e debate acerca do tema *“A pandemia no Brasil: implicações da orfandade na escola”*.

Essas etapas ocorreram de forma contínua, acompanhadas de estudos, pesquisas e discussões acadêmicas sobre a insegurança alimentar. Dessa forma, o projeto aliou a ação emergencial à reflexão crítica e ao compromisso social. Reunimos professores e alunos de diferentes áreas, como também a comunidade externa interessada.

Universidade, assistencialismo e solidariedade: contradições e caminhos para a transformação social

O assistencialismo caracteriza-se como uma prática pontual, que busca aliviar necessidades imediatas, mas não enfrenta as causas estruturais dos problemas. De acordo com Sposati *et al.* (2007, p. 30-31), o assistencialismo expressa “[...] a exclusão com a face da inclusão [...]”, pois oferece ajuda momentânea sem promover autonomia e formação cidadã. Suas principais limitações incluem: manutenção da dependência social; ausência de participação ativa dos beneficiários; reprodução de hierarquias entre quem doa e quem recebe e falta de continuidade, por depender de campanhas eventuais. Embora alivie o

sofrimento imediato, o assistencialismo não promove emancipação social nem transforma as condições de exclusão, entretanto, é necessário quando o que está em jogo é a vida.

Em contraposição ao assistencialismo, a solidariedade reconhece cada indivíduo como sujeito de direitos e aposta na corresponsabilidade coletiva para superar problemas sociais. Fundamentada nos princípios da Constituição Federal, a solidariedade não é apenas um valor moral, mas também jurídico e político (Reis; Quintana, 2017). Entre seus elementos centrais, destacam-se:

- igualdade entre as pessoas: não existe relação de superioridade, mas de corresponsabilidade;
- participação ativa da comunidade: todos colaboram na construção de soluções;
- enfrentamento estrutural: busca pelas causas da fome e não apenas seus sintomas para a criação de metas e ações efetivas;
- educação emancipatória: promoção da consciência crítica, da autonomia e do protagonismo comunitário.

A solidariedade vai além da caridade, ela é um ato político para a transformação social, que articula respostas emergenciais com estratégias de longo prazo. A solidariedade verdadeiramente política busca a consciência social, mostrando para a população vulnerável que ela tem o poder de agir, de refletir e de lutar por melhores condições de vida e por uma qualidade existencial, direito de todos. Finalmente, é uma formação dinâmica e conjunta, aonde os participantes estão em constante partilha de sabores e saberes.

No Brasil, a fome resulta menos da escassez de alimentos e mais da desigualdade de renda e da exclusão social. Nesse contexto, a universidade pública pode atuar como agente transformador, articulando ensino, pesquisa e extensão em prol da justiça social.

Os projetos de extensão permitem aplicar o conhecimento acadêmico em situações reais, ao mesmo tempo em que a realidade social alimenta novas reflexões científicas. Ao enfrentar a fome, a universidade cumpre sua função social, formando estudantes conscientes e cidadãos comprometidos para a emergência do saber para a prática.

Essa atuação, porém, não pode ser confundida com assistencialismo. Mesmo que haja projeto de extensão universitária que faça doação de alimentos, a universidade, com todos os seus saberes, é capaz de promover diálogo com comunidades, valorizar seus saberes locais, mobilizar redes de solidariedade e contribuir para a formulação de políticas públicas. Dessa forma, a universidade transforma práticas pontuais em processos educativos, emancipatórios e duradouros.

Entendemos que levar conhecimento científico as populações, melhora suas condições de vida e cuidar do outro, são partes do ofício de ser servidor público. As ações desenvolvidas nesse projeto se preocupam com a manutenção da vida, afastando a fome, a desinformação e levando esperança para as populações mais pobres que se avizinham ao Campus Jatobá, da Universidade Federal de Jataí (UFJ), município de Jataí, estado de Goiás. Assim, se fundamenta teoricamente nos preceitos de Paulo Freire (2020), que defende a Educação alicerçada em pilares de solidariedade, nos ensina o que vem a ser a fome quando a descreve no livro *Cartas para Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*:

Jamais me senti ameaçado, sequer, pela dúvida em torno da afeição de meus pais entre si como de seu amor por nós, por meus irmãos, por minha irmã e por mim. E terá sido essa segurança o que nos ajudou a enfrentar, razoavelmente, o real problema que nos afligiu durante grande parte de minha infância e adolescência – o da fome. Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia. De qualquer maneira, não a fome de quem faz operação de amígdalas ou a de quem faz dieta para ficar elegante. A nossa fome, pelo contrário, foi a chegada sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo para se despedir. Fome que, se não ameniza, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos. Vai escavando as órbitas em que os olhos quase se perdem, como era a fome mais dura de muitos companheiros nossos e continua sendo a fome de milhares de brasileiros e brasileiras que dela morrem anualmente (Freire, 2020, p. 39-40).

A solidariedade em Freire (2020) está relacionada ao amor, a boniteza humana do cuidar para a vida, uma luta frente ao capitalismo desumano. A luta

revolucionária está diretamente vinculada ao amor pelas pessoas, ao que podemos, em partilha, enxergar o outro em seus desafios e compreender que são sempre coletivos, pois a dor do outro de se ver em contexto vulnerável é uma questão nossa, ela é histórica, social, política, e vem com a consciência de classes.

De igual modo, a fome para os grupos mais vulneráveis, como aqueles famintos da pandemia de COVID-19, está permanecendo assim: sem pedir licença, se instando e acomodando. E é por ser assim, tão forte, tão sofridamente vivida que deve ser combatida, por aqueles que se encontram, nesse momento, em situação diferente. Saciar a fome é levar esperança, é potencializar a solidariedade política. Ainda hoje, todos os bairros, no entorno do Campus Jatobá, enfrentam, cotidianamente, a falta de recursos financeiros para a satisfação das necessidades básicas. Para além da fome que, nesses tempos pós-pandemia, vai se perpetuando a situação de vulnerabilidade, de falta de informação e de sofrimento.

Ouvimos histórias que o vinagre pode substituir álcool em gel, escutamos que o uso de um determinado medicamento pode ser usado para prevenção da COVID-19, muitas representações sociais compartilhadas via vulnerabilidade biológica e psicossocial. Participando desses contextos dialógicos, observamos que os sabores das cestas básicas precisavam também ser transformados em saberes científicos para o bem viver, levar conhecimento científico para os nossos alunos voluntários, mas, especialmente, para as famílias em situação de fome, foi a grande luta para a desnaturalização de saberes partilhados que podem construir processos identitários opressores e de maior desproteção. Finalmente, entendemos que a formação multidimensional para a autoproteção de famílias vulneráveis é um ato político, com potencial revolucionário para todos nós.

Nosso projeto de extensão, a longo prazo, busca potencializar também a construção de uma cultura de emancipação cidadã a partir de processos dialógicos, ligados a processos de combate à fome, à desinformação e às desigualdades sociais, caminhando para uma paz multifacetada. A partir da Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1999, entendemos que os espaços formativos são fundamentais para a formação da consciência social para uma paz consciente, política e solidária. No Artigo 4º, do referido documento, diz que "A educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância". (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1999, p. 4). Sucessivamente, o Artigo 8º apresenta que,

Desempenham papel-chave na promoção de uma Cultura de Paz os pais, os professores, os políticos, os jornalistas, os órgãos e grupos religiosos, os intelectuais, os que realizam atividades científicas, filosóficas, criativas e artísticas, os trabalhadores em saúde e de atividades humanitárias, os trabalhadores sociais, os que exercem funções diretivas nos diversos níveis, bem como as organizações não-governamentais (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1999, p. 4).

Assim, estamos convictos que cabem a nós, docentes, alunos, técnicos e comunidade externa, a promoção de situações e oportunidades para que possamos potencializar e vivenciar experiências essenciais de formação para uma consciência emancipatória, garantindo espaços dialógicos de trocas de conhecimentos para a proteção e valorização do ser humano. Afinal, acreditamos, assim como Freire (1987), que um dos pilares da Educação é o aprender a ser.

Considerações finais

A distinção entre assistencialismo e solidariedade é essencial para compreender o papel da universidade no combate à fome. O assistencialismo pode aliviar a carência momentânea, mas mantém as estruturas das desigualdades sociais. A solidariedade, por sua vez, promove emancipação, autonomia e transformação social para a paz. Portanto, a responsabilidade social da universidade precisa estar também centrada na solidariedade crítica e política.

Defendemos que a universidade tem o dever de assumir sua responsabilidade social e contribuir com o enfrentamento da fome de forma ética, crítica e solidária. Os projetos de extensão, ao integrarem iniciativas de caráter emergencial a processos educativos, tornam-se espaços de formação cidadã e construção coletiva de soluções possíveis. Assim, reafirmamos que auxiliar no combate à fome não é tarefa secundária das universidades, nem sinônimo de assistencialismo, mas expressão de sua solidariedade e de seu compromisso com os direitos humanos. Ao assumir esse papel, a universidade pública fortalece sua missão de formar profissionais qualificados, cidadãos conscientes e potencializadores de transformação social, aproximando-se do ideal de uma instituição democrática, inclusiva e comprometida com a dignidade humana.

Referências

- ABRAMOVAY, R. A. A atualidade do método de Josué de Castro e a situação alimentar mundial. In: CYRILLO, D. C. *et al.* (org.). **Delineamento da pesquisa na nutrição humana aplicada**. São Paulo: IPE/USP, 1996. p. 57-76.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Nova York: ONU, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Óbitos por COVID-19 no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 29 set. 2025.
- CONCERN WORLDWIDE; WELTHUNGERHILFE. **Global Hunger Index: How Gender Justice Can Advance Climate Resilience and Zero Hunger**. Bonn; Dublin: Concern Worldwide & Welthungerhilfe, 2024. Disponível em: <https://www.globalhungerindex.org/pdf/en/2024.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.
- EMBRAPA. Brasileiros se destacam como maiores exportadores mundiais de soja e carne bovina. **Jornal da Embrapa**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.embrapa.br/jornal-da-embrapa>. Acesso em: 29 set. 2025.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua: Segurança Alimentar (2023)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Em parceria com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102084&view=detalhes>. Acesso em: 29 set. 2025.
- LEÃO, M. (ed.). **O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/DHAA_SAN.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO (FAO). **O Estado da Insegurança Alimentar no Mundo 2003**. Roma: FAO, 2003. Disponível em: <https://www.fao.org/publications/fao-flagship-publications/the-state-of-food-security-and-nutrition-in-the-world/en>. Acesso em: 29 set. 2025.

REIS, J. R. dos; QUINTANA, J. G. O princípio da solidariedade como meio de realização do macro princípio da dignidade. **Revista Constituição e Garantia dos Direitos**, Natal, v. 10, n. 1, p. 223-242, dez. 2017.

SILVA, J. G. da. **A nova geografia da fome**: do excesso de produção à insegurança alimentar. Campinas: UNICAMP, 2010.

SOUSA, H. de (Betinho). A alma da fome é política. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 12 set. 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/785732897/A-ALMA-DA-FOME-E-POLITICA>. Acesso em: 29 set. 2025.

SPOSATI, A. de O. *et al.* **A assistência na trajetória das Políticas Sociais brasileiras**: uma questão de análise. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 6

Inclusão e cidadania: viabilizando direitos humanos para estudantes surdos na educação superior

Patrícia Sousa da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.6

Introdução

O cenário educacional contemporâneo tem se empenhado em promover uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade entre os estudantes, ao destacar “o papel socializador da escola mediante a promoção da equidade social, o respeito às diferenças e a solidariedade com o próximo” (Libâneo, 2012, p. 20). Isso implica garantir que todos, independentemente de suas características pessoais, como deficiência, origem étnica, status socioeconômico, gênero ou qualquer outra particularidade, tenham iguais oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Em consonância com Mantoan (2003) mencionamos que a inclusão escolar “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16).

Assim, um dos principais objetivos desse cenário é assegurar que a educação não apenas transmita conhecimento, mas também crie um ambiente acolhedor

e seguro para todos os estudantes. Libâneo (2012) destaca uma transformação significativa no paradigma educacional contemporâneo, onde o foco está direcionado a um novo modelo de escola, que valorize as relações humanas, e não apenas o conteúdo.

À luz dessa perspectiva, as tendências pedagógicas contemporâneas enfatizam que a escola deve ser um espaço inclusivo, onde todos os estudantes, apesar de suas diferenças, possam ter acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento. No entanto, essa idealização levanta uma questão crucial: a escola realmente cumpre essa função de forma efetiva para todos os estudantes? Nesse limiar, o objetivo deste estudo tem por finalidade analisar se a escola atende as necessidades específicas dos estudantes surdos. Por meio dessa investigação, espera-se compreender a realidade dos estudantes surdos e promover a sua participação plena e ativa na comunidade escolar e na sociedade em geral.

Sendo assim, enfatizo alguns fatores que justificam a relevância deste estudo. A justificativa para a afirmação proposta reside na compreensão de que a educação deve ser um direito universal, acessível a todas as pessoas, independentemente de suas particularidades. Ao garantir igualdade de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, promove-se um ambiente inclusivo que reconhece e valoriza a diversidade. Quando as escolas se tornam locais onde as relações interpessoais são valorizadas, há um aumento no engajamento e na colaboração entre estudantes, educadores e a comunidade, resultando em um aprendizado mais significativo. Além disso, promover uma educação inclusiva é também uma questão de justiça social.

Visto que, embora a inclusão escolar formalmente permita que todos os estudantes frequentem a mesma instituição de ensino, o mesmo espaço educacional, a verdadeira inserção vai além da simples presença física na sala de aula. A qualidade do ambiente educacional é um fator determinante para que a inclusão seja significativa. Isso envolve a adequação de currículos, a formação de professores, a disponibilização de recursos didáticos apropriados e a criação de um ambiente que respeite e valorize a diversidade.

Posto isso, quando falamos especificamente sobre a educação inclusiva para surdos, essa questão se torna ainda mais evidente. Ademais, estar em uma sala de aula não garante que os estudantes surdos, realmente, compreendam e participem do processo educativo. Silva (2017) enfatiza que a presença do estudante surdo em sala de aula não é suficiente para garantir a inclusão. O educador

deve se esforçar para envolver o estudante em todas as atividades e interações, garantindo que ele não se sinta marginalizado. A título de ilustração, podemos afirmar que se um professor passa um ano letivo com um estudante surdo e não promove sua participação ativa, ele compromete o objetivo de um ambiente educacional inclusivo, que deveria beneficiar todos os estudantes igualmente.

Mediante o exposto, é necessário que haja estratégias pedagógicas adequadas, como a utilização de Libras (Língua Brasileira de Sinais), materiais visuais e a formação de uma cultura escolar que reconheça e valorize a surdez como uma forma de diversidade. Conforme argumenta Silva (2017), não é aceitável que um educador permaneça passivo em relação à sua formação e ao conhecimento das melhores práticas para ensinar estudantes surdos. O professor deve buscar ativamente se informar e se capacitar sobre metodologias e estratégias que promovam a inclusão efetiva desses estudantes.

Assim, a inclusão efetiva requer um comprometimento com a qualidade da educação, que não se limita apenas ao acesso, mas se estende à participação ativa e significativa de todos. Para que a escola cumpra seu papel como espaço acolhedor e inclusivo, é fundamental que haja um esforço coletivo para adaptar a prática pedagógica às necessidades de cada estudante, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Fundamentação teórica

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi instituída pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. O artigo 1º dessa lei define sua finalidade principal: assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, garantindo que elas possam participar plenamente da sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A inclusão social e a cidadania são os pilares centrais dessa legislação. Assim, o decreto lei Nº 13.146/15 sanciona:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Art. 1º da lei nº 13.146/2015).

É evidente que a inclusão efetiva de estudantes surdos nas salas de aula regulares é um desafio para o cenário educacional. Muitas vezes, o ensino é baseado em teorias e métodos que não consideram as necessidades específicas desses estudantes, resultando em uma pedagogia que não é adaptativa. Por conseguinte, isso pode impactar negativamente o aprendizado e a autoestima dos estudantes.

Fukushima (2008), destaca que o processo histórico de inclusão pode ser dividido em dois momentos significativos: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, que ocorreu na Espanha em 1994.

Assim, ao considerarmos as políticas educacionais direcionadas a surdos, é crucial levantar a seguinte questão: segundo Gesser (2009), existe uma escassez de registros históricos sobre a população surda, e os poucos que encontramos foram elaborados por ouvintes. Essa realidade nos leva a refletir sobre a dominação da perspectiva ouvinte sobre a cultura surda.

Em vista disso, a temática da educação de surdos sempre foi abordada por pessoas ouvintes. Um exemplo marcante ocorreu em 1880, na cidade de Milão, Itália, durante o Congresso de Milão, que reuniu educadores de diversas partes do mundo. Nesse evento, foi estabelecido o método de ensino para surdos que deveria ser adotado globalmente (Silva, 2017). É importante ressaltar que todos os participantes com poder de fala e voto eram ouvintes, e, consequentemente, os professores surdos foram excluídos do direito de votar em questões que diziam respeito à sua própria educação (Silva, 2017, p. 29).

À luz da literatura, José Carlos Libâneo nascido no ano de 1945, foi o criador do termo Pedagogia crítico-social dos conteúdos, e desenvolveu inúmeras reflexões sobre didática e prática de ensino, ao abordar a importância da educação como uma ferramenta fundamental para a promoção da equidade social e a luta contra as desigualdades que permeiam a sociedade. Consequentemente, “[...] a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial [...]” (Libâneo, 2012, p. 17).

Libâneo (2012) destaca uma transformação significativa no paradigma educacional contemporâneo:

Assim, não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará

formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas (Libâneo, 2012, p. 17).

Isto posto, em vez de focar exclusivamente na transmissão de conteúdos e no domínio do conhecimento formal, a proposta é promover uma escola que funcione como um espaço de convivência e interação social. Essa mudança de perspectiva implica em várias dimensões importantes, pois essa visão da escola como um espaço de relações humanas mais integradas e solidárias está alinhada com tendências educacionais que buscam formar indivíduos capazes de atuar de forma crítica e responsável em sua comunidade. Ademais,

Sociedade e educação estão interligadas de forma indissolúvel. Estudante e cidadão são dois termos que se diferenciam basicamente, talvez, por uma questão de ordem temporal, uma vez que temos, inicialmente, um estudante para, aos poucos, irmos formando um cidadão, sendo que a educação surge exatamente nessa passagem transformadora, executando seu papel de intermediação construtora (Bassalobre, 2008, p. 50).

Procedimentos Metodológicos

Esta seção descreve os caminhos metodológicos adotados para investigar sobre a inclusão e cidadania: viabilizando direitos humanos para estudantes surdos na educação, destacando as ferramentas, técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados. Sendo que este estudo é fundamentado em uma pesquisa qualitativa, pois permite uma compreensão mais profunda sobre a temática.

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa. À luz da literatura, Gil (2002, p. 44) ressalta que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Dessa forma, apoiamos nas contribuições teóricas de autores como Fukushima (2008); Gesser (2009); Silva (2017); Libâneo (2012); dentre outros, com o intuito de compreender sobre a inclusão escolar, a fim de perceber se a escola é realmente inclusiva.

Por meio do levantamento bibliográfico percebe-se a importância de investigar e refletir sobre a área da inclusão e cidadania. Visto que, conforme a investigação

no sistema de base Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na busca pelas palavras “educação e cidadania”, na área da educação, surgiram apenas 4 resultados de pesquisa. Sendo que as técnicas de análise de dados também foram através de análise temática, pois busca-se por pesquisas e leis sobre a educação inclusiva e direitos das pessoas com deficiência.

Resultados e discussão

É importante destacar que as tendências pedagógicas liberal e progressista surgiram em momentos históricos distintos, porém, ambas trouxeram contribuições significativas para a área da educação, que são aplicadas no cenário escolar até os dias atuais. Assim, conforme Libâneo (2012) refletimos que as tendências pedagógicas contemporâneas defendem que a escola deve ser para todos. Todavia, será que de fato ela é para todos? Mediante o exposto, a escola pode receber todos, porém qual será a qualidade que sustenta esse ambiente educacional acolhedor?

Além do mais, quando discorremos sobre a educação inclusiva para surdos, percebemos que a inclusão parte de uma tendência pedagógica progressista, onde todos os estudantes devem ter direito à igualdade de oportunidades.

Diante disso, a realidade dos estudantes surdos brasileiros perpassa por períodos marcantes desde a exclusão à inclusão, sendo que a lei 10.436/2002 foi de imensa relevância sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). “Os dados, coletados pelo IBGE em 2010 (1,12% da população) mostram que ainda há muito a ser superado e que a Lei nº 10.436/2002 foi um momento inicial muito importante para a comunidade surda” (Rocha; Pasian, 2023, p. 10).

A luz da literatura percebe-se que há um avanço na realidade educacional “No tocante à educação de surdos/as, há uma crescente difusão da Língua Brasileira de Sinais, o aumento das tecnologias assistivas, de profissionais qualificados/as e, consequentemente, da circulação de conteúdos mais acessíveis” (Alves; Gomes, 2021, p. 58).

O cerne da questão reside em compreender que a educação inclusiva abranja todos os estudantes, perante a sua identidade, diferença e em vários níveis escolares. Um ponto importante a ser destacado é a crença comum de que estudantes adultos enfrentam menos dificuldades do que as crianças em contextos educacionais. Essa percepção pode ser enganosa, já que a jornada educacional de

cada indivíduo é uma experiência única. Ademais, percebemos que a escola tem um conjunto de funções, ora ela é assistencialista, ora ela é para todos, mas em contrapartida ela exclui alguns estudantes, principalmente os grupos minoritários.

É de relevância inquestionável que a escola precisa ser um ambiente que proporciona a interação entre os indivíduos, diante as suas particularidades e diferenças. Libâneo (2020) argumenta que a diversidade cultural presente na sociedade torna inviável a criação de um currículo único que possa ser aplicado a todos os estudantes, independentemente de suas origens e contextos. “A visão pós-crítica tem como conceitos-chave a identidade e a diferença como elementos da subjetividade humana e a recusa de qualquer critério de universalidade próprio dos seres humanos” (Libâneo, 2020, p. 40).

À vista disso, cada cultura possui seus próprios valores, práticas e modos de entender o mundo, e essa pluralidade deve ser reconhecida e respeitada no campo educacional. Assim, ao tentar padronizar a educação, corre-se o risco de marginalizar saberes e perspectivas que são fundamentais para o desenvolvimento de identidades culturais e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. “Sem dúvida, a diferença é uma característica constitutiva do ser humano, mas reconhecer e inserir a diferença no trabalho pedagógico não pode levar à negação da dimensão de universalidade e igualdade do ser humano (Libâneo, 2020, p. 46).

Diante da realidade de uma escola que acolhe todos, é fundamental implementar métodos de ensino que reconheçam e apreciem as particularidades e a individualidade de cada cultura. Isso significa que a educação deve incentivar a troca de ideias entre diferentes culturas e a criação de conhecimentos baseados nas experiências dos estudantes, com o intuito de respeitar a diversidade.

Perante os resultados encontrados, percebe-se que ao promover a inclusão, a lei não apenas reconhece os direitos das pessoas com deficiência, mas também estabelece a responsabilidade do Estado e da sociedade em criar um ambiente que favoreça essa inclusão. A lei é um marco importante na luta pelos direitos humanos, visando uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos, independentemente de suas limitações, possam exercer plenamente seus direitos e viver com dignidade.

Considerações finais

Percebe-se que, ao enfatizar a educação inclusiva para todos, prevalece a crença social em um modelo de educação contemporâneo que busca construir um ambiente que não apenas acolha, mas também celebre as diversas identidades e experiências de cada estudante. Essa ênfase destaca a importância da escola como um espaço de socialização que fomente a igualdade de oportunidades, o reconhecimento das singularidades e o desenvolvimento de uma cultura.

O cerne da questão reside em notar se a escola realmente cumpre essa função de forma efetiva para todos os estudantes. Através deste estudo, destaca-se a importância das relações interpessoais e da convivência entre estudantes e professores, pois a educação precisa ser vista como um processo que vai além da sala de aula, envolvendo a construção de uma sociedade que valoriza a diferença.

Nesse limiar, o objetivo foi analisar se a escola atende as necessidades específicas dos estudantes surdos. Por meio dessa investigação, espera-se compreender a realidade dos estudantes surdos, e promover a sua participação plena e ativa na comunidade escolar e na sociedade em geral. De fato, é importante reconhecer que, embora o ambiente escolar e o sistema educacional tenham um papel significativo na inclusão de estudantes surdos, o professor também desempenha uma função crucial nesse processo. Ademais, a responsabilidade do professor é fundamental para assegurar que a inclusão seja realmente efetiva e significativa.

Em suma, temos o suporte das políticas públicas, as leis que fornecem um respaldo, mas o que adianta se na prática escolar todo esse processo transcende essas normativas. Precisa-se compreender que a educação inclusiva vai muito além da relação professor e estudante. Enquanto a sociedade não chegar a essa conclusão, que a inclusão é para todos e não somente para estudantes com alguma deficiência, será laborioso a luta em prol da educação inclusiva.

Portanto, diante do cenário da escola inclusiva para todos, precisamos adotar abordagens educacionais que valorizem a especificidade e a singularidade de cada grupo cultural. Isso implica em uma educação que promova o diálogo intercultural e a construção de saberes a partir das vivências dos estudantes, respeitando a diversidade. Nesse sentido, a educação deve ser concebida como um direito fundamental, acessível a todos, pois somente assim conseguimos formar cidadãos plenos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

- ALVES, J.; GOMES, J. Inclusão de Pessoas Surdas no Cotidiano Escolar: proposta metodológica a partir da extensão universitária em tempos de ensino remoto. *In*: ALVES, J. F. **Surdez na perspectiva da inclusão em educação: dinâmica escolar no acolhimento dos/as estudantes**. 2021. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27833/DISSERTA%c3%87%c3%83O-J%c3%a9ssika-Figueredo-Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 de jul. 2025.
- BASSALOBRE, J. N. **A inclusão escolar procedentes de segmentos marginais**: estudo de caso em uma unidade municipal situada na região retroportuária de Santos. Dissertação de Mestrado-Universidade Católica de Santos, 2008, Programa em Educação). Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/136/1/Janete%20Netto%20Bassalobre.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Presidência da República, Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 31 de jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 de jun. 2025.
- FUKUSHIMA, C. S. M. **Caminhos para inclusão dos surdos na educação de jovens e adultos**: ouvintes falando com as mãos/Libras. 2008. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais Superintendência da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1819-8.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2025.
- GESSER, A. **Libras**: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/506772646/LIVRO-Libras-Que-Lingua-e-Essa>. Acesso em: 31 de jul. 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KOHLE, É. C. (ORGs). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-50. Disponível em: https://www.academia.edu/45104502/_De_forma%C3%A7%C3%A3o_na_escola_desvios_e_desafios. Acesso em: 31 jul. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ROCHA, L. R. M.; PASIAN, M. S. **A educação das pessoas surdas no Brasil**: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da lei de libras. Educação em Revista |Belo Horizonte|v.39|e40565|2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Qqr4YJpLGLKncgGNG4RnWNG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SILVA, T. A. **A disciplina de Libras na formação de professores**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/806https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/806>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CAPÍTULO 7

Entre narrativas e silêncios: ser mãe e mestranda diante dos desafios da inclusão no ensino superior

Ruth Ferreira Avelar

Eliane Assis Gouvêa

Jodely Borges de Lima

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.7

Introdução

O 3º Encontro Nacional de Docentes com Deficiência no Ensino Superior propõe um espaço potente para dar voz às trajetórias que historicamente têm sido silenciadas nas instituições acadêmicas. Como mestranda e mãe de uma acadêmica atípica na mesma universidade, vivencio duplamente os desafios enfrentados por sujeitos que, direta ou indiretamente, estão à margem das políticas institucionais de inclusão. O objetivo é problematizar as formas de exclusão simbólica e institucional ainda presentes no cotidiano universitário, evidenciando que, muitas vezes, a efetivação da inclusão depende mais da sensibilização individual do que de políticas consistentes. Através do entrelaçamento entre vivência e teoria, buscamos contribuir para o debate sobre o direito à permanência no ensino superior, sobretudo no caso de pessoas com deficiências invisíveis ou transtornos do neurodesenvolvimento.

A trajetória da acadêmica revela como apesar do amparo legal, barreiras atitudinais, despreparo institucional e a naturalização do capacitismo comprometem a aprendizagem, e a dignidade do sujeito. Como mães e pesquisadoras enfrentamos o desafio de apoiar e lutar por garantias que frequentemente são negadas ou relativizadas

Narrar essa vivência é um ato político: rompe com o silêncio, denuncia a invisibilidade e exige compromisso institucional. Como pontua Souza (2007 apud Costa 2024):

Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconsciente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado (p. 66).

A produção do conhecimento entrelaçada à experiência pessoal reforça a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas acesso, mas permanência qualificada e respeitosa a todos os sujeitos no ensino superior

Apesar dos avanços da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). O acesso ampliado não garantiu permanência efetiva. Neste artigo, discutimos, por meio de um relato de experiência, as barreiras enfrentadas por uma estudante atípica em uma universidade pública federal, mesmo diante de diversos relatórios técnicos e respaldo legal.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, com abordagem descritiva, com base na vivência de uma das autoras com sua filha, estudante da Universidade Federal de Jataí. Foram registradas situações, interações institucionais e encaminhamentos realizados complementados por documentos oficiais (relatórios, e-mails institucionais e registros de reuniões).

O estudo foi subsidiado por levantamento bibliográfico em artigos acadêmicos, legislações e documentos que abordam a inclusão no ensino superior e os direitos das pessoas com deficiência. A triangulação entre a vivência e o referencial teórico possibilitou uma reflexão crítica sobre as práticas institucionais e os desafios para a educação verdadeiramente inclusiva.

Fundamentação teórica

Diversos autores têm discutido as contradições entre o avanço legal da inclusão e as práticas institucionais (MANTOAN, 2003; DINIZ, 2007; SASSAKI, 2005). Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) assegure adaptações razoáveis e apoio especializado, a efetivação desses direitos ainda depende da mediação de sujeitos sensíveis e nem sempre é reconhecida como responsabilidade institucional (OMOTE; PEREIRA, 2014).

Ao longo das décadas, legislações como a Lei nº 7.853/89 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, estabeleceram diretrizes para garantir o acesso à educação criminalizando a exclusão e orientando a adaptação curricular (Brasil, 1989; 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015 reafirmaram esse compromisso, mas sua efetivação depende de formação adequada dos professores, que muitas vezes ainda se sentem despreparados para enfrentar os desafios da inclusão.

Resultados e discussão

1. Fragmentos de uma Trajetória Universitária Marcada pela Exclusão

A estudante ingressou na Universidade Federal de Jataí no ano de 2017 e, desde então, começou a enfrentar desafios no seu processo de ensino-aprendizagem. Desde o início do percurso universitário da estudante, observou-se uma constante desarticulação institucional quanto ao atendimento de suas necessidades específicas. A solicitação de apoio por parte da família e da própria estudante resultou, em diversos momentos, em silêncios prolongados, respostas protelatórias e encaminhamentos burocratizados. A demora no acesso aos profissionais do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) — instância responsável por acolher e orientar estudantes com deficiência — evidenciou a fragilidade das estruturas de suporte existentes. A morosidade nos atendimentos, em alguns casos, comprometeu diretamente o acompanhamento pedagógico em disciplinas fundamentais do curso.

Além disso, observa-se, no início do percurso, a ausência de sensibilidade e engajamento por parte da psicopedagoga então responsável pelo acompanhamento, a qual demonstrava pouco interesse em apoiar efetivamente a estudante.

Essa postura contribuiu para a manutenção das dificuldades enfrentadas. No entanto, a posterior substituição da profissional resultou em uma mudança significativa no cenário. A nova psicopedagoga assumiu uma postura proativa, acolhedora e comprometida com o processo de inclusão, promovendo articulações entre os diferentes segmentos envolvidos. Foram elaborados relatórios, convocadas reuniões com a coordenação do curso, docentes e familiares, e discutidas estratégias que visassem garantir o direito à aprendizagem da estudante. A atuação dessa profissional evidenciou a importância do comprometimento individual e institucional para a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa.

Outro ponto crítico refere-se à dificuldade de efetivação das adaptações sugeridas pela equipe do NAI. Embora as recomendações tenham sido formalmente emitidas, sua implementação junto às coordenações e aos docentes esbarrou, muitas vezes, na ausência de diálogo entre setores, na resistência de alguns professores em ajustar suas práticas e, principalmente, na falta de políticas institucionais claras de responsabilização e acompanhamento dessas adaptações. A carga de mediação recaiu, assim, sobre a família da estudante, que precisou atuar constantemente como ponte entre os setores, revivendo, a cada semestre, processos de luta por garantias que já deveriam estar asseguradas.

Como defendem Mantoan (2003) e Eberspächer (2014), a inclusão escolar não pode se restringir ao acesso físico às instituições, mas deve abranger a reformulação das práticas pedagógicas, das relações institucionais e da cultura universitária. A ausência de um plano institucional de apoio à permanência dos estudantes com deficiência, segundo Sassaki (2005), evidencia uma inclusão apenas formal, desvinculada do compromisso com a transformação das estruturas. Nesse contexto, a responsabilidade pela inclusão é frequentemente transferida ao próprio sujeito ou a seus familiares, reforçando uma lógica individualizante e excludente (DINIZ, 2007).

Tais episódios, ainda que fragmentados, constroem uma trajetória permeada por exclusões simbólicas e práticas, revelando o quanto o discurso da inclusão, por vezes amplamente divulgado pelas instituições, não se concretiza no cotidiano universitário. A experiência descrita aponta para uma lógica de responsabilização individualizada, na qual o sujeito com deficiência — e sua rede de apoio — é quem precisa se adaptar à estrutura, e não o contrário. Ao problematizar essa realidade, buscamos contribuir para o debate sobre a necessidade de um compromisso institucional efetivo com a inclusão, que vá além do normativo e se concretize em ações consistentes, articuladas e sustentadas (OLIVEIRA; PRIETO, 2020).

Além dos entraves institucionais já mencionados, a estudante em questão apresenta diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e transtorno de ansiedade, com dificuldades específicas relacionadas à memorização e ao desempenho em disciplinas que exigem domínio de fórmulas e cálculos. Esses aspectos, já reconhecidos como barreiras à aprendizagem em contextos escolares (RODRIGUES, 2011), não foram suficientemente considerados nas práticas avaliativas ou na flexibilização curricular, mesmo diante de relatórios psicopedagógicos que recomendavam adaptações.

A consequência direta dessa negligência foi uma sequência de reprovações, em muitos casos por diferenças mínimas de nota — décimos — que impossibilitaram a aprovação. A reprovação em disciplinas-chave comprometeu a trajetória da estudante, pois essas eram pré-requisitos para outras matérias, o que acarretou acúmulo de pendências e atraso em sua formação. Com o esgotamento do tempo regimental para conclusão do curso, a família solicitou, com base em orientações do próprio NAI e amparo na legislação vigente (como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), a extensão do prazo para conclusão do curso.

O pedido, acompanhado por parecer técnico da psicopedagoga responsável pelo acompanhamento da estudante e fundamentado em argumentos legais e pedagógicos, foi indeferido pela coordenação do curso e, posteriormente, também pelo colegiado, mesmo após interposição de recurso. O indeferimento, mesmo diante de pareceres técnicos e jurídicos consistentes, expõe a resistência institucional em reconhecer a singularidade dos processos de aprendizagem de pessoas com deficiência e a persistência de uma lógica avaliativa excludente, normatizada e pouco sensível à diversidade.

Como aponta Oliveira (2019), o modelo de avaliação tradicional, centrado em parâmetros homogêneos de desempenho, contribui para a exclusão de estudantes com necessidades específicas, sobretudo quando a flexibilização é tratada como concessão e não como direito. A negativa institucional, mesmo diante de argumentos técnicos e legais, evidencia a fragilidade dos mecanismos internos das universidades no cumprimento da legislação inclusiva e a persistência de uma cultura meritocrática que despreza as singularidades dos percursos formativos.

Essa experiência, infelizmente, não é isolada. Estudos como os de Diniz e Barbosa (2017) mostram que estudantes com deficiência, especialmente os com deficiências invisíveis ou transtornos do neurodesenvolvimento, ainda enfrentam obstáculos intensos para garantir seus direitos no ensino superior. A sobrecarga

emocional imposta por esses processos burocráticos e desgastantes atinge não apenas a estudante, mas também sua rede de apoio — neste caso, sua mãe — que, mesmo estando inserida academicamente na mesma instituição, encontra barreiras semelhantes no enfrentamento cotidiano da exclusão velada.

Diante da negativa formal da solicitação de prorrogação do tempo para conclusão do curso, foi realizada uma nova tentativa de diálogo, mediada pela psicopedagoga do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. A profissional propôs uma conversa conjunta com a mãe e a estudante, a fim de aprofundar o conhecimento sobre os impactos emocionais, pedagógicos e legais da situação. A partir desse encontro, foi convocada uma reunião com a coordenação do curso, que, por sua vez, decidiu estender o convite aos docentes responsáveis pelas disciplinas em que a aluna havia enfrentado maiores dificuldades.

A reunião teve como foco principal a explicação técnica, por parte da psicopedagoga, sobre o respaldo legal da solicitação, previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), bem como nos princípios constitucionais que garantem o direito à educação e à permanência. Foi necessário realizar um segundo encontro para que os professores pudessem expressar dúvidas, resistências e percepções sobre o caso, permitindo, assim, um processo de sensibilização coletiva.

Somente após esse movimento — articulado, persistente e sustentado em argumentos legais, éticos e pedagógicos — um dos docentes se mostrou sensível à situação e contribuiu para que o grupo reavaliasse a decisão anterior. O parecer final, desta vez favorável à estudante, reconheceu o direito à prorrogação do tempo de curso, medida que deveria ter sido concedida desde o início, evitando o prolongado sofrimento da estudante e sua família.

Essa reviravolta no processo evidencia que, embora a legislação brasileira seja clara quanto aos direitos das pessoas com deficiência, sua aplicação ainda depende, em muitos casos, da boa vontade individual, da sensibilização pontual e da pressão exercida por meio de mediações informais. Como afirmam Omote e Pereira (2014), a ausência de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva faz com que o cumprimento de direitos dependa da disposição subjetiva de atores específicos, reforçando a insegurança jurídica e a desigualdade de tratamento.

Além disso, a experiência mostra a importância da escuta qualificada e da atuação interdisciplinar no enfrentamento das exclusões institucionais. O papel da psicopedagoga, nesse caso, foi essencial para promover uma ponte entre os

sujeitos envolvidos e reposicionar o foco da discussão para a centralidade do direito e da dignidade da pessoa com deficiência. Ainda assim, o caminho foi árduo e desgastante — emocionalmente e academicamente —, revelando que os avanços ainda caminham de forma lenta e fragmentada dentro das universidades.

A trajetória aqui narrada aponta para a necessidade urgente de consolidar práticas institucionais permanentes de formação, escuta e responsabilização, para que os direitos das pessoas com deficiência não dependam apenas da empatia individual, mas da efetividade de políticas públicas com base em justiça, equidade e respeito à diversidade humana.

2. Relato de experiência: exclusão, resistência e mediação

A experiência apresentada no decorrer deste trabalho aponta para resultados que ainda revelam preocupações quanto ao processo da inclusão dos alunos com deficiência. Embora a universidade seja considerada um espaço que deve garantir o acesso e permanência dos alunos com equidade, percebemos que na prática ainda há muitos desafios e concepções a serem desmitificados.

A legislação vigente ainda não é suficiente para garantir uma educação inclusiva que abranja significativamente o ensino superior. O acesso e a permanência de acadêmicos com deficiências consideradas leves ou até imperceptíveis é o grande desafio encontrado nas instituições. E não basta adequar somente os espaços físicos ou matricular o aluno na instituição, o processo vai muito além disso. Como cita Vilaforte (2024).

Uma instituição de ensino superior inclusiva não se constrói apenas com a adequação dos espaços físicos, mas também com o desenvolvimento de competências e a capacitação dos docentes para atender às necessidades desse público.

A chegada da educação inclusiva no ensino superior é uma atividade desafiadora que envolve todos os órgãos da administração pública, mas esse processo é necessário para que ocorra a inclusão que tanto ouvimos falar.

Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas evidenciam que a distância entre o marco legal da inclusão e a realidade institucional ainda é significativa. A experiência relatada

mostra que a garantia de direitos só se concretizou mediante insistência, mediação e resistência, revelando que a inclusão não pode ser tratada como um favor, mas como um princípio inegociável.

É imprescindível que políticas públicas de acessibilidade e inclusão sejam efetivamente implementadas e acompanhadas por práticas institucionais responsáveis. Como aponta Skliar (2003), incluir é, antes de tudo, escuta — e essa escuta deve ser estruturada, não ocasional.

Defendemos que a inclusão no ensino superior não pode depender da sensibilização individual de alguns atores, mas deve estar alicerçada em uma política institucional de responsabilização, formação docente e escuta ativa. Que a narrativa apresentada aqui contribua para fortalecer o compromisso das universidades com uma educação mais justa, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 Ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 Ago. 2025.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Narrativas: relato de um sujeito com deficiência visual no ensino superior: account of an individual with visual impairment in Higher Education. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 2, p. 1–13, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/13649/9482>. Acesso em: 5 ago. 2025.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense. 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L. Direitos e deficiência: redefinindo políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, 22, e220030. 2017.

EBERSPÄCHER, C. (2014). Educação superior e inclusão: desafios para a universidade contemporânea. **Revista Educação Especial**, 27(50), 469–480. MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, (41), 125–143. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: julho de 2025.

OLIVEIRA, D. A.; PRIETO, R. C. Políticas educacionais e inclusão: discursos e práticas no contexto da universidade pública. **Educar em Revista**, 36, e70192. 2020.

OLIVEIRA, D. A. (2019). Avaliação da aprendizagem e inclusão: entre o discurso e a prática. **Educar em Revista**, 35, e67365.

OMOTE, S.; PEREIRA, M. B. Inclusão escolar: desafios e possibilidades no contexto da educação superior. **Revista Educação Especial**, 27(50), 651–664. 2014.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 2005.

SKLIAR, C. **Pedagogia da diferença**: o cotidiano da inclusão escolar. Porto Alegre: Mediação. 2003.

VILAFORTE, R. A.S. Desafios e oportunidades na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Presença Geográfica**. V.11, n. 3, 2024.

CAPÍTULO 8

A literatura de língua inglesa na formação docente para inclusão de estudantes com altas habilidades no Ensino Superior

Suze Gomes Fernandes

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.8

Introdução

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constituem um campo de estudo complexo e multifacetado na educação especial, demandando compreensão aprofundada por parte dos educadores para adequado atendimento educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define esses estudantes como:

Aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Esta definição vai além do conceito tradicional que associa superdotação exclusivamente a alto QI, abrangendo múltiplas dimensões do desenvolvimento

humano. Renzulli (1978), em sua seminal teoria dos três anéis, propõe que a superdotação emerge da interação de três clusters fundamentais:

A superdotação resulta da convergência de três fatores: capacidade acima da média, alto nível de envolvimento com a tarefa e criatividade. Estes elementos, quando atuam conjuntamente, criam as condições para a emergência de comportamentos superdotados (Renzulli, 1978, p. 182).

No contexto educacional brasileiro, a identificação desses estudantes requer abordagem multidimensional. Segundo Virgolim (2007), o processo identificatório deve considerar “Indicadores como curiosidade intelectual exacerbada, vocabulário avançado para a idade, capacidade de abstração precoce, persistência na resolução de problemas, senso de humor sofisticado e sensibilidade às injustiças sociais” (Virgolim, 2007, p. 78).

É crucial distinguir entre altas habilidades e superdotação. Enquanto as primeiras referem-se a habilidades específicas em determinadas áreas, a superdotação envolve a combinação de múltiplas capacidades elevadas. Pérez (2003) salienta que “O estudante com altas habilidades pode apresentar desempenho excepcional em matemática, por exemplo, enquanto o superdotado demonstra potencial elevado em várias áreas do conhecimento, aliado à criatividade e comprometimento com a tarefa” (Pérez, 2003, p. 92).

A educação desses estudantes enfrenta desafios significativos, incluindo a dupla excepcionalidade – quando as AH/SD coexistem com outras condições como TDAH ou dislexia. Segundo Stainback e Stainback (1999), “A inclusão educacional dos estudantes com AH/SD requer não apenas adaptações curriculares, mas principalmente uma mudança de paradigma que valorize as diferenças como oportunidades de enriquecimento para todos os envolvidos no processo educativo” (Stainback; Stainback, 1999, p. 28).

Esta perspectiva revolucionária desloca o foco de uma concepção estática de inteligência para uma compreensão dinâmica do desenvolvimento do potencial. Complementarmente, Gardner (1994) amplia esta visão através de sua Teoria das Inteligências Múltiplas, argumentando que “A inteligência não é uma entidade unitária que pode ser mensurada por um simples teste de QI, mas sim um conjunto de capacidades relativamente autônomas que se manifestam em diferentes domínios do conhecimento (Gardner, 1994, p. 45).

A formação docente para a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) permanece um desafio global, especialmente em contextos multilíngues e multiculturais.

A literatura em língua inglesa, por sua abrangência internacional, diversidade temática e cultural, oferece um repertório singular para abordar as necessidades cognitivas, emocionais e sociais desses alunos.

Aprender uma língua estrangeira é um direito educacional no Brasil, de acordo com o Art. 26, § 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa, que poderá ser substituída por outra língua estrangeira moderna, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino.”. Assim, trabalhar a segunda língua é uma obrigação das escolas.

Devemos ressaltar que aprender uma língua é também uma imersão na cultura associada a ela, a língua é viva e sempre está evoluindo, ela reflete a visão de mundo de um povo, os contextos históricos e sociais a moldam. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vemos a importância da leitura

As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados (Brasil, 2017, p. 242).

Benveniste afirma em sua obra *“PROBLEMAS DE LINGÜÍSTICA GERAL – VOL. I”* que a cultura é parte intrínseca do aprendizado de uma língua, as duas andam juntas, não são separáveis.

A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma (Benveniste, 2005, p. 32).

A literatura, aqui especificamente de língua inglesa, é essencial para a formação de todos os cidadãos. Ela oferece um amplo espaço para alunos com altas habilidades desenvolverem a proficiência do idioma, o pensamento crítico, a criatividade e a consciência cultural. Usando obras clássicas e contemporâneas, é possível abrir as portas de um universo mágico onde encontram-se narrativas complexas, personagens carismáticos e críticas sociais, isso tudo amplia e trabalha a habilidade de interpretação e análise desses estudantes.

Claro que, a leitura tem outros benefícios além do desenvolvimento da linguística, como as discussões interdisciplinares, podemos nos conectar com a história, com ciência, filosofia e outros campos. Em 1984 de George Orwell, *Brave New World* de Aldous Huxley e *The Handmaid's Tale* de Margaret Atwood, podemos analisar como essas distopias funcionam e quais de suas características vemos nos dias atuais. Nas obras de Charles Dickens podemos ler e nos familiarizar com o período da revolução industrial, com as de Jane Austen conhecemos a Inglaterra entre os séculos XVII e XIX vistos e descritos por uma mulher. Essa pluralidade é essencial e instigante para alunos com altas habilidades, visto que frequentemente esses demonstram interesse em áreas abrangentes.

Outro benefício que podemos citar é o desenvolvimento da escrita criativa e da expressão pessoal. Podemos incentivar nossos alunos a escreverem finais alternativos para as obras, criar *fanfics* com os personagens e universos literários ou até mesmo fazer uma mistura e se inspirar em suas obras favoritas para criar um universo novo. Usando a poesia, os estudantes podem expressar suas emoções de forma direta ou indireta, fazendo o uso de figuras de linguagem, como visto nos trabalhos de William Blake, Shakespeare e Lord Byron.

Além disso, a literatura anglófona possui uma diversidade cultural gigantesca, ela permite que os estudantes experimentem e tenham contato com culturas, vivências e realidades distintas, já que a língua inglesa não é idioma somente dos Estados Unidos e Inglaterra. Autoras como Chimamanda Ngozi Adichie (Nigéria) e Salman Rushdie (Índia) nos trazem uma visão de mundo diferente, elas nos ensinam sobre identidade, globalização e colonialismo. A BNCC fala sobre essa multiculturalidade,

BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo

contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2017, p. 241).

Nossos alunos precisam ser instigados, a velha prova de tradução não é algo que os auxilia no aprendizado da língua. Existem várias formas criativas para trabalhar e avaliá-los, criação de *podcasts* literários, adaptações teatrais ou ceno-gráficas, competições de escrita, saraus poéticos e clubes de leitura são ótimas alternativas que trabalham não só a linguística, mas também trabalho em equipe, oratória, interpretação, escrita criativa e produção de conteúdo.

Devemos abandonar as provas tradicionais apoiadas em dicionários, por que não os avaliar com projetos onde a criatividade, conexões de diferentes contextos, a análise, o pensamento crítico, domínio linguístico e a multidisciplinaridade possam trabalhar juntos? Dessa maneira, podemos engajar os estudantes com atividades que eles fiquem animados para participar e aprender.

Portanto, aqui imagina-se a possibilidade de desenvolvimento e adaptação do ensino de língua inglesa com auxílio da leitura, a formação de professores e a educação de superdotados, três campos que, quando integrados, podem revolucionar práticas pedagógicas inclusivas.

Fundamentação teórica

A literatura de língua inglesa desempenha um papel fundamental na formação de professores, principalmente quando se trata da inclusão de estudantes com altas habilidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um dos principais pilares legais da educação especial do Brasil, nos proporciona um respaldo para introduzirmos condições específicas para que estudantes com altas habilidades/superdotação possam desenvolver plenamente suas potencialidades,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (Brasil, 1996, art. 59).

Renzulli (1978), nos traz em sua obra a teoria dos três anéis, esta destaca a importância de atribuir desafios intelectuais, instigar a criatividade e envolver os alunos com projetos/tarefas criativas, elementos esses que estão presentes na literatura.

Algo novo e complexo atrai o interesse dos alunos, uma criança que já sabe amarrar um cadarço não vai ter interesse em aprender novamente, assim é importante que sempre busquemos coisas novas para atizar a vontade de aprender de nossos alunos. Vygotsky (1984) nos apresenta a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

Em sua obra *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*, Marta Kohl de Oliveira explica a importância de dar desafios que instigam os estudantes, dizendo:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas (Oliveira, 1997, p. 61).

Levando em consideração essa ideia da importância dos estímulos, podemos ver a forma como a literatura de língua inglesa, considerando sua complexidade, pode instigar esses estudantes permitindo que os professores atuem como facilitadores. A análise crítica e interpretação das obras literárias traz uma multidisciplinaridade, visto que para apreciar certas obras precisamos de um contexto prévio. Por exemplo, para analisar de forma correta e entender as nuances de Tolkien em *Lord of the Rings*, precisamos ter um contexto prévio do catolicismo e da época da Segunda Guerra Mundial, já que ambos influenciaram toda a vida e obra do autor.

Outro conceito relevante para este tema é a de Tomlinson (2001), em sua obra *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* conhecemos a teoria da diferenciação curricular, ela defende que é essencial a adaptação do ensino de acordo com as características individuais dos estudantes.

Como nós diferimos nos torna indivíduos. Em uma sala de aula com pouco ou nenhum ensino diferenciado, apenas as semelhanças entre os alunos parecem ocupar o centro das atenções. Em uma sala de aula diferenciada, as características comuns são reconhecidas e aproveitadas, e as diferenças entre os alunos tornam-se elementos importantes no ensino e na aprendizagem (Tomlinson, 2001, p. 1).

A literatura de língua inglesa é vasta, temos nela diversas opções e obras para explorar a individualidade de cada estudante. Isso é importante para os alunos com altas habilidades, visto que, ao desafiá-los nós prendemos o interesse e saímos do monótono. Outra vantagem é que ao instigar esses estudantes, inserimos também os outros alunos na zona de desenvolvimento proximal, e juntos eles vão crescendo.

O uso da literatura para abordar a multidisciplinaridade se encaixa com teorias vistas em Gardner (1994), o autor nos apresenta a Teoria das Inteligências Múltiplas onde somos introduzidos ao conceito de que a inteligência é um conjunto de capacidades um tanto quanto autônomas, ela não é uma capacidade única mensurável por um teste de QI, mas sim que nós possuímos múltiplas habilidades cognitivas diversas. Assim, fazendo o uso de diferentes obras e de diferentes abordagens podemos trabalhar as diferentes inteligências.

Ao explorar obras literárias, os estudantes desenvolvem não só a inteligência linguística, mas também interpessoal e intrapessoal, analisando e debatendo

temas complexos. Tal como os vistos no universo das obras de *Hunger Games* escritas por Suzanne Collins, existe um contexto e uma conexão a ser feita com temas de justiça social, valores, experiências vividas, ética e empatia.

Literatura também é um meio para o desenvolvimento da criatividade. Para Csikszentmihalyi (2014), a criatividade é o resultado da interação do pensamento do sujeito e do contexto social e cultural em que ele vive. Atividades como a criação de *fanfics*, adaptações teatrais, análises críticas ou reescrita de finais incentivam o pensamento fora da caixa, além de expor os estudantes a diversos ramos literários.

Desta forma, a formação de docentes de língua inglesa deve incorporar essas reflexões e a importância da literatura como ferramenta de inclusão. A educação inclusiva é um direito e beneficia todos os estudantes, como dito por Karagianis, Stainback & Stainback (1999, p. 23), “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares”. A literatura de língua inglesa possui uma riqueza cultural e linguística, isso dá aos professores uma oportunidade vasta de criação de ambientes de aprendizagem que valorizem e respeitem as individualidades dos estudantes, além de promover o desenvolvimento integral.

Considerações não conclusivas

Buscamos aqui demonstrar a relevância da literatura de língua inglesa como ferramenta pedagógica essencial para a formação docente e a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). A análise desenvolvida permitiu confirmar que a integração entre o ensino de língua inglesa, a literatura e a educação de superdotados constituem não apenas uma possibilidade teórica, mas uma via concreta para a criação de ambientes educacionais mais dinâmicos, desafiadores e genuinamente inclusivos.

Conforme estabelecido, essa temática está em sintonia com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e com a perspectiva da língua inglesa como língua franca, tal como preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A BNCC, ao priorizar a “função social e política do inglês” (Brasil, 2017, p. 241), abre espaço para que a literatura seja explorada em sua multiplicidade de vozes e contextos, o que é fundamental para engajar mentes inquisitivas e criativas.

As hipóteses iniciais foram inicialmente validadas ao longo do texto, claro que uma pesquisa mais aprofundada ainda se faz necessária. Vemos que a literatura em língua inglesa é um potente catalisador para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da consciência multidisciplinar, elementos cruciais para o pleno desenvolvimento dos alunos com altas habilidades. A teoria dos três anéis de Renzulli (1978) encontra eco na proposta literária, que pode oferecer o desafio intelectual, o estímulo à criatividade e o envolvimento com tarefas significativas que esses estudantes necessitam.

Da mesma forma, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1984) materializa-se quando o professor, como facilitador, utiliza narrativas complexas para levar o aluno a níveis de compreensão e análise que não alcançaria sozinho. Como bem sintetiza Oliveira (1997, p. 61), “a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas”.

A teoria da diferenciação curricular de Tomlinson (2001) mostrou-se perfeitamente aplicável ao vasto universo da literatura anglófona, que permite ao educador adaptar conteúdos e abordagens às características individuais de cada aprendiz. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) reforça essa perspectiva, ilustrando como diferentes obras e atividades literárias podem mobilizar e desenvolver distintas capacidades cognitivas, indo muito além da inteligência linguística. A criatividade, entendida por Csikszentmihalyi (2014) como resultado da interação entre o indivíduo e seu contexto sociocultural, é amplamente fomentada por meio de atividades de reescrita, criação de *fanfictions*, adaptações teatrais e análises críticas, que instigam o “pensar fora da caixa”.

Diante dessas constatações, recomenda-se veementemente que pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores de língua inglesa sejam feitas, para que assim se incorpore componentes curriculares específicos sobre a educação de estudantes com AH/SD, com ênfase no uso da literatura como recurso pedagógico diferenciado e inclusivo. É preciso ir além da concepção do inglês como disciplina instrumental e abraçar seu potencial humanizador e transformador. Sugere-se, como desdobramento prático, a implementação de projetos piloto em escolas da rede básica, nos quais sequências didáticas baseadas em obras literárias anglôfonas — desde os clássicos até as produções contemporâneas de autores de diversas diásporas — sejam aplicadas e avaliadas por meio de instrumentos que

valorizem a produção criativa, a colaboração e a profundidade analítica, em substituição aos modelos tradicionais de avaliação.

Para trabalhos futuros, é premente a realização de investigações empíricas que meçam os impactos dessas práticas literárias no engajamento, na autoestima e no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes com altas habilidades. Paralelamente, identifica-se a necessidade urgente de produção e sistematização de materiais didáticos especializados que orientem os docentes na integração entre literatura, multidisciplinaridade e criatividade em salas de aula heterogêneas.

Por fim, reafirma-se que a tríade formação docente, literatura de língua inglesa e inclusão de superdotados representa muito mais do que uma simples estratégia pedagógica. Ela se configura como um caminho fértil e promissor para a concretização de uma educação que não apenas acolhe as diferenças, mas que delas se nutre para se tornar mais plural, crítica e transformadora. Como concluem Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 23), em um ambiente verdadeiramente inclusivo, “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares”. A literatura, em sua capacidade de nos conectar com universos e experiências distantes e próximas, é uma das ferramentas mais poderosas para que esse ideal se torne realidade.

Referências

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

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Volume I. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

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

CSIKSZENTMIHALYI, M. **The systems model of creativity**. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York: Springer, 2014.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 21-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOMLINSON, Carol Ann. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Formação docente e inclusão no Ensino Superior: desafios e possibilidades

Vanessa Alves Pereira
Jucineide Lima de Almeida Silva
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.9

Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se fortalecido como um dos principais alicerces da democratização do ensino em todos os níveis de escolarização. No ensino superior, esse princípio se torna ainda mais importante, especialmente com o aumento de estudantes com deficiência, que impulsionam as instituições a reavaliar suas práticas pedagógicas, currículos e métodos de avaliação, não apenas para cumprir a legislação. É um movimento que luta por mais do que apenas acesso; busca garantir a permanência e o sucesso acadêmico, promovendo igualdade de oportunidades e valorizando a diversidade.

A formação de docentes, nesse sentido, é essencial, pois é por meio deles que se criam, efetivamente, ambientes de aprendizagem inclusivos. A pergunta que se coloca, então, é: as instituições de ensino superior estão aptas a proporcionar uma formação inicial e continuada que capacite os professores a enfrentarem a exigência da inclusão? Esta é a questão de pesquisa que orienta a discussão atual. Apesar de a inclusão estar assegurada como um direito nos marcos

legais, a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (2014–2024) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), as restrições nas universidades são comprovadas por grandes lacunas na formação dos profissionais da educação.

A formação docente no ensino superior e os desafios e possibilidades que se colocam diante da exigência da educação inclusiva são o foco geral deste capítulo, tendo em vista discutir até que ponto uma formação crítica, continuada e comprometida com a diversidade pode favorecer a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Com objetivos específicos, procure-se: a) discutir os principais marcos legais e normativos que sustentam a política de inclusão educacional no Brasil; b) identificar lacunas e desafios na formação docente, tanto inicial como continuada, relacionados com a temática da inclusão; c) propostas possibilidades e caminhos para a consolidação de uma formação crítica e transformadora, capaz de articulação teoria e prática; d) refletir sobre o papel institucional das universidades na construção de uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e promova a equidade.

A presente análise parte da questão de que a formação docente oferecida pelas universidades, em sua maioria, não tem contemplada de forma suficiente e crítica a dimensão da inclusão, o que repercute em práticas pedagógicas frágeis, centradas em adaptações pontuais, mas deficientes de promoção de uma transformação estrutural na cultura institucional: a) debater os principais instrumentos legais e normativos que embasam a política de inclusão educacional no Brasil; b) identificar falhas e desafios na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no que diz respeito à inclusão; c) sugerir possibilidades e trajetórias para a efetivação de uma formação crítica e transformadora que relaciona teoria e prática; d) pensar sobre o papel institucional das universidades na formação de uma cultura inclusiva que reconheça a diversidade e favoreça a equidade.

Partimos da hipótese de que a formação docente oferecida, na maioria das universidades, não tem contemplada de forma suficiente e crítica a questão da inclusão, o que se reflete em práticas pedagógicas pouco consistentes, focadas em adaptações momentâneas, mas incapacitantes de gerar uma mudança estrutural na cultura da instituição. Daí a importância do tema: é urgente que as instituições de ensino superior reforcem o seu compromisso com a justiça social, uma vez que a inclusão educacional seja essencial para a construção de uma sociedade democrática, plural e justa.

Dessa forma, o intuito deste capítulo é contribuir para a discussão sobre as políticas e as práticas pedagógicas inclusivas, trazendo transportes teóricos e críticos que podem auxiliar na formação de educadores e educadoras que se comprometem com uma educação superior que não apenas recebe, mas que também reconhece as diferenças como um potencial formador e transformador da realidade.

Fundamentação teórica

O debate sobre inclusão educacional no Brasil é apoiado por importantes marcos internacionais e nacionais. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e alcançar a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9). No Brasil, esse princípio foi incorporado à Constituição Federal de 1988, que garante, no artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, pautada na igualdade de oportunidades de acesso e permanência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) deixou claro que a educação deve contar com um atendimento especializado, incluindo a educação especial como parte fundamental da educação básica e superior. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define ações práticas para garantir que pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino em todos os níveis, incluindo o superior.

Na esfera das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) estabelece, na Meta 4, a universalização do acesso à educação para todos os estudantes com deficiência, garantindo também atendimento especializado e formação para os professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015) ressaltam, também, a obrigatoriedade de incluir a diversidade e a inclusão na formação inicial e continuada dos professores.

Estes documentos formam uma base normativa crucial para entender o compromisso do Estado e das universidades na criação de uma sociedade inclusiva, mas, como aponta Carvalho (2018), ainda há uma lacuna entre a legislação e sua real aplicação nas práticas pedagógicas do ensino superior.

Apesar dos avanços legais serem significativos, a formação de professores ainda é bastante fragmentada. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão vai

além de simplesmente colocar alunos com deficiência em aulas regulares, ela exige uma transformação na forma de pensar sobre a pedagogia e nas práticas de ensino. Isso requer professores que consigam reavaliar suas metodologias, materiais didáticos e formas de avaliação, garantindo que a diversidade seja realmente apreciada.

Estudos recentes indicam que a maioria dos cursos de licenciatura ainda trata a inclusão de maneira superficial, sem fornecer uma base consistente de conhecimentos teóricos e práticos (Glat; Pletsch, 2011). Professores, portanto, entram no mercado sem a necessidade de formação para atender às diversas necessidades de seus alunos. Conforme Pacheco (2007), a falta de uma formação crítica enfraquece a identidade do professor e restringe sua atuação em ambientes inclusivos.

Além disso, o ensino superior deve lidar com a superação do modelo de inclusão pontual, que se limita a ações isoladas, como a disponibilização de materiais acessíveis, sem promover uma verdadeira mudança cultural na instituição. De acordo com Freire (1996), uma prática educativa deve ser vista como um ato político, dialógico e transformador, o que requer educadores que estejam comprometidos com a libertação e emancipação dos indivíduos.

Embora enfrentemos muitos desafios, há experiências que indicam caminhos para o progresso. Uma formação continuada, se pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (Mantoan, 2015). De acordo com Carvalho (2018, p. 76), “a inclusão só será efetiva se houver um compromisso institucional contínuo com a formação docente, que permita o diálogo entre teoria e prática”. Universidades que oferecem núcleos de acessibilidade, programas de apoio pedagógico e que realizam ações formativas para os professores tendem a ter resultados mais impressionantes quando se trata da permanência de estudantes com deficiência. A implementação de metodologias ativas também surge como um recurso valioso. Estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem por projetos e a gamificação podem incentivar a participação de todos os alunos, sempre que sejam adaptadas às necessidades de cada um (Bacich; Moran, 2018). Para além dos ajustes técnicos, a inclusão exige uma mudança estrutural e cultural na universidade. Esse tipo de formação não pode ser apenas uma sequência de cursos rápidos e pontuais, mas deve ser um processo contínuo, integrado às necessidades reais do cenário educacional.

Conforme aponta Santos (2007), as instituições de ensino superior ainda são reflexo de uma pedagogia excludente, baseada na lógica meritocrática e na homogeneização. Nessa perspectiva, conceber a inclusão é romper com o que marginaliza os estudantes e inventar novas formas de organização da instituição.

Reconhecer a diversidade como um valor que enriquece o processo educativo é fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva. Segundo Freire (2000), a educação libertadora baseia-se na dialogicidade, o que significa que cada estudante deve ser visto como um sujeito histórico e cultural. Dessa forma, a inclusão não deve ser considerada como uma concessão, mas sim como um princípio ético e político de uma universidade que é democrática.

Um ponto que se destaca na discussão sobre a formação docente inclusiva no ensino superior é a acessibilidade e a permanência de alunos com deficiência. Embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso, ainda existem barreiras que impedem a garantia de condições adequadas para que esses estudantes tenham uma trajetória acadêmica satisfatória. Conforme afirma Sassaki (2005), a inclusão só será verdadeira se houver uma reestruturação da sociedade e, por conseguinte, das instituições de ensino, para que todos possam ser atendidos, ou seja, quando forem removidas as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Nessa linha, o conceito de acessibilidade universal se revela indispensável. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) esclarece que a acessibilidade não diz respeito apenas ao espaço físico, mas também à disponibilização de materiais pedagógicos em formatos acessíveis, à tecnologia assistiva e ao apoio institucional. Conforme Bueno (2018), a falta de políticas de permanência prejudica a inclusão, uma vez que a entrada sem o devido suporte pode levar à desistência ou ao subaproveitamento das capacidades dos alunos.

Outro elemento relevante é a justiça social como princípio orientador das práticas educativas. Segundo Fraser (2006), a justiça deve ser compreendida em duas dimensões: a redistribuição dos recursos e o reconhecimento das diferenças. No contexto universitário, isso significa garantir tanto a igualdade de condições materiais para o aprendizado quanto a valorização das identidades e especificidades de cada estudante. Assim, uma formação docente inclusiva não pode restringir as técnicas de ensino, mas precisa fundamentar-se em uma compreensão crítica da realidade social.

Por fim, é preciso reconhecer que uma universidade moderna está sendo convocada para compensar sua função social. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), o ensino superior deve deixar para trás o modelo elitista e excludente, adotando um paradigma de “ecologia de saberes”, onde diferentes tipos de conhecimento (acadêmico, cultural e popular) se comunicam para promover uma educação democrática e plural. Essa perspectiva amplia a noção de inclusão, que deixa de ser vista apenas como um direito individual para ser entendida como uma mudança estrutural na universidade e na sociedade.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa aqui apresentada é qualitativa, com uma revisão bibliográfica e um caráter descritivo-analítico. Escolheu-se esse caminho metodológico porque o objeto de investigação, a formação de professores para a inclusão no ensino superior, encontra-se consolidado em legislações, referenciais teóricos e estudos já realizados, sendo imperativos entender como o assunto é abordado nas esferas científica e educacional.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2017), oferece ao pesquisador a oportunidade de examinar contribuições teóricas que já foram elaboradas sobre um tema específico, permitindo o desenvolvimento de novas perspectivas e interpretações. Para tanto, a pesquisa se baseou em obras, artigos acadêmicos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso, documentos oficiais e legislações relevantes, como a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (2014–2024).

Os materiais foram selecionados de modo a incluir tanto obras clássicas, como as de Freire (1996, 2000) e Mantoan (2003, 2015), quanto trabalhos mais recentes que abordam a formação de professores e a educação inclusiva no ensino superior (Carvalho, 2018; Glat; Pletsch, 2011; Bacich; Moran, 2018). A análise foi realizada a partir de uma leitura crítica e interpretativa, interligando os conceitos encontrados às necessidades contemporâneas da educação superior no Brasil.

Resultados e discussão

A revisão da literatura indicou que, mesmo com os progressos legais e políticos, ainda existem grandes obstáculos na formação de professores para a inclusão. Verificou-se que os cursos de licenciatura e de especialização ainda não abordam

de forma profunda e crítica as questões da diversidade e das práticas pedagógicas inclusivas, o que resulta em lacunas na formação dos profissionais para lidar com as exigências do dia a dia.

Outro resultado significativo é a desconexão entre teoria e prática. Apesar de existir uma abundante produção acadêmica que sustenta a inclusão como princípio fundamental da educação superior, muitos docentes afirmam encontrar dificuldades para implementar essas ideias em suas aulas, principalmente devido à falta de apoio institucional constante. A constatação aqui mencionada se encontra na linha à análise de Mantoan (2015), que argumenta que a inclusão se torna realidade apenas com transformações estruturais e culturais nas instituições de ensino.

Os dados também mostram que a formação continuada é vista como uma maneira de superar esses desafios. Programas contínuos, centros de acessibilidade e projetos pedagógicos inovadores mostram estratégias estratégicas para promover uma cultura inclusiva nas universidades. Nesse sentido, vivências que associam metodologias ativas à inclusão, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida (Bacich; Moran, 2018), mostram bons resultados no envolvimento e na aprendizagem de todos os alunos.

Por último, constata-se que a cultura meritocrática e excludente ainda está presente no ensino superior (Santos, 2007), sendo necessária uma ruptura com as práticas tradicionais e a implementação de um novo paradigma que valoriza a diversidade como um elemento educativo. Portanto, os resultados evidenciam a necessidade premente de que as universidades se comprometam de fato com a inclusão, estabelecendo políticas institucionais claras e práticas pedagógicas inovadoras.

Considerações finais

Este capítulo se dedica a investigar, por meio de uma revisão bibliográfica ancorada em marcos legais, referenciais teóricos e investigações acadêmicas, os desafios e as potencialidades da formação de professores para a educação no ensino não exclusivo superior.

A análise confirmou a suposição inicial de que a formação de professores, na maior parte, ainda não integra a inclusão de maneira crítica e consistente como um eixo fundamental, resultando em práticas pedagógicas que se mostram

fragmentadas. Verificou-se, ainda, que as políticas públicas brasileiras lograram um avanço específico no que tange à legislação, mas que na prática do dia a dia universitário ainda esbarram em várias dificuldades. Os objetivos foram alcançados ao: mapear e debater os marcos legais que garantem a inclusão educacional; investigar as lacunas da formação de professores e os principais obstáculos encontrados; sugerir caminhos para o fortalecimento da formação continuada; pensar na urgência de uma transformação estrutural e cultural na universidade.

Entre as recomendações, destaca-se a necessidade de que as universidades: a) insiram efetivamente a questão da inclusão nos currículos de formação inicial e continuada de professores; b) realizem ações permanentes de sensibilização e capacitação; c) fortaleçam núcleos de acessibilidade como locais de suporte pedagógico e institucional; d) promover pesquisas e iniciativas inovadoras que busquem a equidade no ensino superior.

Em resumo, entende-se que a formação docente inclusiva vai além de ajustes técnicos, exigindo um compromisso ético e político com a edificação de uma educação superior democrática, plural e transformadora.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 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, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Brasília: MEC, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, p. 101-138, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (orgs.). **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

PACHECO, J. Formação de professores, identidade e diversidade. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 100, p. 1393–1412, out. 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

SEGUNDA PARTE

**Educação, cidadania, formação
e direitos humanos**

A profissionalização docente entre a valorização e a precarização: reflexões a partir da lógica gerencialista e do adoecimento do professor

Amanda Cardoso Oliveira
Pauliane Rodrigues Resende
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.10

Introdução

O presente capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a profissionalização docente no contexto atual, destacando as contradições entre os discursos de valorização da profissão e as práticas que resultam em precarização e adoecimento dos professores. Ao longo da história da educação brasileira, a profissionalização foi concebida como uma conquista da categoria docente, representando um esforço de reconhecimento social, garantia de direitos e consolidação da identidade profissional.

Entretanto, nas últimas décadas, observa-se uma reconfiguração desse conceito, marcada pela influência das reformas neoliberais e pela ascensão da lógica gerencialista na administração pública. Sob esse paradigma, a profissionalização deixa de ser entendida como valorização da autonomia e passa a ser um instrumento de controle, responsabilização individual e intensificação das exigências sobre os professores.

O objetivo geral deste capítulo é analisar como a profissionalização docente tem sido reinterpretada no contexto do gerencialismo e de que maneira esse processo impacta as condições de trabalho e a saúde dos professores. Especificamente, busca-se: (a) contextualizar historicamente a luta pela profissionalização docente; (b) discutir os efeitos da lógica gerencialista sobre a prática pedagógica e a identidade profissional; e (c) refletir sobre a relação entre precarização, adoecimento e os desafios previdenciários enfrentados pelos docentes.

A abordagem é qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise crítica de documentos, articulando diferentes autores que problematizam o trabalho docente e seus impactos.

Fundamentação teórica

A profissionalização docente foi construída historicamente como parte de uma luta coletiva dos educadores pela valorização social, intelectual e por condições dignas de trabalho. Desde o século XIX, com a criação das primeiras Escolas Normais, passando pela consolidação dos Institutos de Educação e cursos de licenciatura, houve um esforço contínuo para assegurar uma formação sólida e crítica, articulada à defesa da autonomia pedagógica e à dignidade profissional (SAVIANI, 2009). Nesse contexto, a profissionalização não se limitava à capacitação técnica, mas representava um projeto político e social de fortalecimento da docência como atividade intelectual e transformadora.

Dermeval Saviani (2009) destaca que a constituição do magistério como profissão no Brasil esteve atrelada a processos de organização institucional da educação e que a luta por uma formação sólida e crítica deve caminhar junto à defesa de uma prática pedagógica transformadora. Entretanto, o autor também aponta a recorrente precariedade das políticas formativas, que, ao longo do tempo, têm oscilado entre diferentes modelos sem consolidar um padrão consistente. A introdução dos Institutos Superiores de Educação, por exemplo, representou um “nivelamento por baixo” ao priorizar formações mais aligeiradas em detrimento de um aprofundamento pedagógico.

Helena de Freitas (2002) amplia essa análise ao mostrar que, nas últimas décadas, reformas curriculares ancoradas em competências e flexibilização vêm esvaziando o sentido original da profissionalização, reduzindo o professor a um técnico executor de conteúdos e avaliações. Para a autora, “o discurso de valorização do

magistério e sua profissionalização [...] está sendo reconfigurado para aprofundar a desqualificação e a desvalorização profissional” (FREITAS, 2002, p. 147).

Nesse sentido, observa-se um deslocamento do sentido emancipatório da profissionalização para uma dimensão de controle e responsabilização individual. Esse movimento conecta-se diretamente ao avanço do gerencialismo educacional. Inspirado na Nova Gestão Pública (NGP), o gerencialismo transfere para a educação práticas típicas do setor privado, como metas de produtividade, avaliações de desempenho, rankings institucionais e indicadores de eficiência. Shiroma e Evangelista (2017) evidenciam que o conceito tem sido apropriado pela lógica do gerencialismo educacional, atribuindo ao professor a responsabilidade pelos resultados institucionais e reforçando um modelo de gestão baseado em metas quantificáveis e indicadores de desempenho. Essa responsabilização oculta as falhas estruturais do sistema, como a insuficiência de recursos, a desvalorização salarial e a precariedade das condições de trabalho.

Esse processo de desprofissionalização, segundo Evangelista e Shiroma (2017), manifesta-se na figura do professor “reconvertido” — aquele moldado para atender às metas e indicadores institucionais, afastado de uma práxis intelectual autônoma e crítica. Essa transformação repercute não apenas na qualidade da educação, mas também na saúde dos professores, que passam a enfrentar sobrecarga, desvalorização salarial e insegurança no acesso a direitos previdenciários.

A crítica à intensificação e à fragmentação do trabalho docente encontra respaldo também em análises sobre a reestruturação produtiva do trabalho no capitalismo. Harry Braverman (1980) identifica, na lógica industrial, a separação entre concepção e execução como elemento central da alienação do trabalhador. Aplicada ao campo educacional, essa lógica se expressa na imposição de currículos e métodos definidos externamente, na fragmentação das tarefas pedagógicas e no controle minucioso sobre a execução, reduzindo a autonomia e a capacidade de decisão do professor.

Olgáises Maués (2005) observa que, com a consolidação do Estado avaliador e regulador, a educação pública passou a ser gerida sob parâmetros de eficiência e competitividade. Nesse contexto, o currículo deixa de ser um espaço de construção coletiva e passa a ser um instrumento de regulação, alinhado às demandas do mercado global. Para a autora, o docente vivencia um processo de proletarianização, entendido como a perda gradual do controle sobre seu trabalho, resultando em intensificação, sobrecarga e adoecimento.

O modelo de responsabilização individual e de intensificação da jornada tem produzido impactos significativos sobre a saúde física e mental dos professores, gerando quadros de estresse, ansiedade, depressão e doenças ocupacionais. A dificuldade de acesso a direitos previdenciários, como licenças médicas e aposentadoria por invalidez, agrava a vulnerabilidade desses profissionais, que muitas vezes enfrentam processos burocráticos e questionamentos sobre a legitimidade de seus laudos médicos. Essa realidade aprofunda o sentimento de vulnerabilidade, uma vez que, além de lidarem com a sobrecarga e o desgaste cotidiano, encontram barreiras para garantir o mínimo de proteção social a que têm direito.

Portanto, ao relacionar profissionalização, gerencialismo e adoecimento docente, percebe-se que a lógica dominante nas políticas educacionais atuais tem comprometido a saúde e a identidade dos professores. Longe de promover valorização, a profissionalização, nesse contexto, é usada como instrumento de regulação e despolitização do trabalho docente, reforçando processos de precarização.

Portanto, compreender a profissionalização docente na contemporaneidade implica reconhecer suas raízes históricas, mas também as transformações recentes que a distorcem. O conceito, antes vinculado à autonomia, à formação crítica e à valorização social, tem sido instrumentalizado como mecanismo de regulação e despolitização do trabalho docente, comprometendo tanto a qualidade da educação pública quanto o bem-estar dos profissionais que a constroem. Reverter esse quadro demanda políticas públicas comprometidas com a valorização efetiva, com a melhoria das condições de trabalho e com a preservação da autonomia intelectual e pedagógica dos professores.

Procedimentos metodológicos

A abordagem adotada neste capítulo é qualitativa, com ênfase na análise bibliográfica e documental. Foram selecionadas obras e artigos científicos que abordam a temática da formação docente, da precarização do trabalho e das políticas educacionais, com foco especial em estudos críticos sobre o avanço da lógica gerencialista na educação pública. Além disso, foram considerados documentos oficiais e diretrizes institucionais que exemplificam a implementação dessa lógica no cotidiano escolar. A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando identificar categorias recorrentes, tais como: desvalorização profissional, intensificação do trabalho, responsabilização docente, esvaziamento da autonomia e adoecimento. Essas categorias serviram como base para estabelecer conexões entre o discurso da profissionalização e os efeitos observados nas práticas docentes.

Resultados e discussão

A análise das fontes revela que a profissionalização docente, embora divulgada como política de valorização, tem operado como instrumento de precarização e intensificação do trabalho. Sob o discurso da qualificação e modernização, amplia-se o controle sobre a prática pedagógica, sem contrapartida em melhores condições de trabalho ou remuneração.

A profissionalização docente, tal como vem sendo delineada nas últimas décadas, tem se configurado menos como um processo de valorização e mais como uma estratégia de regulação do trabalho escolar. Sob a influência da lógica gerencialista, o professor é submetido a mecanismos de controle baseados em metas, avaliações externas e indicadores de desempenho que pouco dialogam com a realidade concreta da escola e com a diversidade dos sujeitos que nela aprendem.

Entre os resultados mais evidentes está a intensificação da jornada de trabalho. Os professores acumulam responsabilidades pedagógicas, administrativas e burocráticas, sendo frequentemente convocados a participar de formações contínuas, elaborar relatórios, alimentar sistemas digitais e atender a demandas externas que extrapolam o espaço da sala de aula. Essa multiplicação de funções contribui para a sensação de sobrecarga e para o esvaziamento do tempo destinado à reflexão pedagógica e ao planejamento crítico das práticas educativas.

Outro aspecto relevante é o processo de padronização curricular, que, sob o discurso de garantir qualidade e equidade, acaba por reduzir a autonomia pedagógica dos docentes. Os professores, em muitos casos, são transformados em executores de conteúdos previamente definidos, perdendo espaço de participação no debate sobre os rumos do currículo escolar. Tal processo reforça a lógica identificada por Braverman (1980), em que a separação entre concepção e execução aliena o trabalhador de sua prática, limitando-o à condição de operador técnico.

Esse quadro tem implicações diretas para a identidade profissional. Ao serem responsabilizados individualmente pelos resultados institucionais, os professores passam a viver sob constante vigilância e cobrança, o que afeta não apenas sua prática, mas também a percepção de seu papel social. Muitos docentes relatam sentimentos de frustração, impotência e desvalorização, já que os esforços empreendidos no cotidiano escolar não se traduzem em reconhecimento institucional ou valorização material.

O reflexo mais contundente desse processo é o adoecimento docente. A pressão por resultados, a precarização das condições de carreira, os baixos salários e a instabilidade nas políticas de formação configuram um ambiente de trabalho propício ao surgimento de doenças ocupacionais. Síndrome de burnout, estresse crônico, depressão e problemas musculoesqueléticos figuram entre os diagnósticos mais recorrentes, evidenciando a relação direta entre a organização do trabalho e o sofrimento docente.

Além disso, observa-se que, ao buscar o amparo previdenciário, os professores frequentemente encontram barreiras institucionais. Os processos de concessão de afastamento por doença ou aposentadoria por invalidez tendem a ser morosos, burocratizados e, em muitos casos, acompanhados de questionamentos sobre a legitimidade das condições de saúde apresentadas. Esse quadro amplia a vulnerabilidade dos docentes e revela a contradição entre o discurso de valorização da educação e as práticas que, na realidade, desconsideram a dignidade do trabalhador.

Assim, os resultados discutidos indicam que a profissionalização docente, ao ser apropriada pelo discurso gerencialista, deixa de ser um caminho de valorização e emancipação e passa a servir como ferramenta de intensificação e precarização do trabalho. Essa dinâmica compromete não apenas a saúde e a identidade dos professores, mas também a qualidade da educação pública, já que a pressão por resultados numéricos tende a esvaziar o sentido social e democrático da escola.

O estudo aponta que, para reverter esse quadro, é necessário romper com o modelo de gestão estritamente técnico e recolocar a educação como direito social, valorizando a autonomia e a participação ativa do professor nas decisões pedagógicas.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que a profissionalização docente, no contexto atual, encontra-se atravessada por contradições estruturais. Embora seja um conceito historicamente associado à valorização e à conquista de direitos, sua aplicação prática nas políticas educacionais recentes tem servido para reforçar mecanismos de controle, responsabilização individual e intensificação do trabalho.

O avanço do gerencialismo educacional, inspirado na Nova Gestão Pública, contribuiu para transformar a profissionalização em um processo alicerçado na lógica da eficiência, das metas e dos resultados padronizados. Essa lógica desloca o foco das discussões pedagógicas e das necessidades reais das escolas para parâmetros quantitativos de produtividade, obscurecendo as condições materiais e estruturais que impactam diretamente a qualidade da educação.

Os resultados apresentados demonstram que esse modelo tem repercussões profundas na identidade profissional e na saúde dos professores. A intensificação das jornadas, a sobrecarga burocrática, a redução da autonomia pedagógica e a responsabilização individual criam um ambiente de trabalho que favorece o adoecimento físico e psíquico dos docentes. O aumento dos casos de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout não deve ser compreendido como resultado de fragilidades individuais, mas como consequência direta da organização do trabalho sob a lógica neoliberal e gerencialista.

Além disso, a dificuldade de acesso a direitos previdenciários evidencia o descaso com a dignidade dos trabalhadores da educação. Professores adoecidos enfrentam processos burocráticos lentos, questionamentos institucionais e situações de insegurança social, o que agrava ainda mais sua vulnerabilidade.

Diante desse cenário, é fundamental repensar o sentido da profissionalização docente. Mais do que um dispositivo de regulação, ela deve se consolidar como projeto político-pedagógico voltado à valorização da docência em sua dimensão crítica, emancipatória e social. Isso implica adotar políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, com salários justos e carreiras estruturadas, garantam a autonomia pedagógica e a participação dos professores na construção curricular e nas decisões educacionais, promovam políticas de saúde laboral que reconheçam o impacto da organização do trabalho sobre o adoecimento docente e fortaleçam o caráter público, democrático e inclusivo da educação.

Conclui-se, portanto, que a superação da lógica exclusivamente gerencialista é condição essencial para resgatar o sentido emancipatório da profissionalização docente. Valorizar os professores significa investir não apenas em sua formação, mas sobretudo em condições de trabalho, reconhecimento social e dignidade profissional, recolocando a docência no centro das políticas educacionais como prática transformadora e indispensável para a construção de uma sociedade democrática e justa.

A superação da lógica exclusivamente gerencialista e mercadológica é condição fundamental para que a profissionalização docente volte a ser sinônimo de valorização, autonomia e compromisso social com a educação pública de qualidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

MAUÉS, O. C. **O trabalho docente no contexto das reformas**. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **A tragédia docente e suas faces**. In: Evangelista, Olinda; Seki, Allan Kenji. (orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Junqueira & Marin, 2017.

CAPÍTULO 11

A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda

Ana Clara Cândido Cardoso

Maria Rosa Soares

Patrícia Eisenhower Pereira

Henrique Lima Assis

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.11

Introdução

A Ação de Extensão Curricularizável (AEC) “Arte, Educação e Inclusão: interseccionalidades entre classe, gênero, raça, faixa etária e pessoas com deficiência” surgiu da necessidade de garantir a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, enriquecendo a formação das/os estudantes do curso de Pedagogia, conforme estabelece a legislação que orienta a educação superior.

A AEC foi fundamentada na compreensão de que os campos da Arte, da Educação e da Inclusão são fundamentais para a complexificação dos processos pelos quais nos tornarmos humanos. Nesse processo, a Arte transforma-se na ação principal, ao desenvolver a imaginação, a cognição, a sensibilidade, a identificação cultural.

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão construída a partir da nossa participação na Ação de Extensão Curricularizável (AEC) “Arte, Educação e Inclusão: interseccionalidades entre classe, gênero, raça, faixa etária e pessoas com deficiência”, desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Nesse contexto, oito Oficinas de Artes Visuais foram elaboradas e apenas quatro foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2025. Entre elas, destacamos a “Oficina de Artes Visuais – A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda”.

Como estudante em formação inicial e bolsista do Programa de Bolsas de Extensão, Cultura e Esporte (PROBEC), conforme o edital PROECE/UFJ N° 03/2024 – Processo 23854.003543/2024-19, vivenciamos, ao lado de outros colegas, especialmente o Wender Ferreira Martins a elaboração e o desenvolvimento de uma oficina de artes visuais direcionada a crianças do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal João Justino de Oliveira – Caic. Intitulada “A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda”, a oficina buscou integrar arte, educação e consciência ambiental, por meio de práticas sensíveis e inclusivas.

Fundamentação teórica

As crianças, geralmente marginalizadas, se estabelecem identitária e subjetivamente por meio de processos interseccionais entre classe, gênero, raça, faixa etária e deficiências. As interseccionalidades são a interação entre duas ou mais dimensões sociais que definem a identidade cultural de uma pessoa que, combinadas de diferentes maneiras, geram diversas igualdades e desigualdades, vantagens ou desvantagens. Assim sendo, fomos desafiados a praticar uma educação estética e artística transgressora, como prática da liberdade, problematizando o currículo tradicional colonial, que privilegia a matriz de conhecimentos eurocêntricos e estadunidenses em detrimento de outros saberes e fazeres artísticos, especialmente os das matrizes latino-americanas, africanas, asiáticas.

Pelo exposto, a AEC estabeleceu-se como uma oportunidade de percepção, expressão e transformação de realidades, ao colaborar com a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente os Objetivos 04, 05 e 16, soando, também, produzir uma sociedade mais justa e igualitária; ao se apoiar na Declaração Universal dos Direitos Humanos, especificamente em seus dois

primeiros artigos, os quais atestam que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que podem invocá-los sem distinção alguma; e ao ter por objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, reafirma os direitos de suas/seus cidadãs/ãos na Constituição da República Federativa do Brasil que declara, em seu Artigo 5º, que perante a lei, todos são iguais, “sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1998).

No campo específico da Educação, da Arte e da Inclusão, “ultrapassar os limites” (Moura, 2019, p. 317-8), representa legitimar outros saberes e fazeres imagéticos, outras materialidades, outras técnicas e tecnologias de fazedoras/es que não aparecem nos consagrados manuais de História da Arte. A ideia não foi substituir artistas consagradas/os por artistas representativas/os de identidades discriminadas, mas pensar em estratégias de ampliação da diversidade identitária por meio das interseccionalidades do currículo, tratando diferença como fator de inclusão e não de exclusão.

Nos aproximamos do campo da arte-educação inclusiva e interseccional, a partir das seguintes procedimentos metodológicos: a) leitura orientada dos textos selecionados com a intenção de que compreendessem os conceitos de Arte-Educação, Inclusão e Interseccionalidade; b) elaboração das Oficinas de Artes Visuais, privilegiando saberes e fazeres imagéticos, materialidades diversas e técnicas e tecnologias de fazedoras/es outras/os que não aparecem nos consagrados manuais de História da Arte, com duração de mais ou menos oito horas, divididas em quatro encontros; c) serem vivenciadas com crianças, jovens, adultos e idosos, com deficiência ou não, em diferentes realidades do município, ficando a escolha das/os estudantes de Pedagogia, podendo ser alguma organização não-governamental ou centro cultural, praça, escola, centro municipal de educação infantil (CMEI); e d) produção de um relato das experiências de elaboração e desenvolvimento da Oficina.

A Oficina de Artes Visuais denominada “A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda” foi realizada na Escola Municipal João Justino de Oliveira Caic, com uma turma do 5º ano do ensino fundamental: anos iniciais. Ao todo, foram realizados cinco encontros, sendo dois com duração de 50 minutos e os demais com duração aproximada de duas horas cada.

Inspirados na vida e na obra de Nico Miranda, nossa proposta foi apresentar aos alunos a importância de conhecer e preservar o ambiente natural, de modo que eles pudessem recolher terra para a produção de tinta natural com o intuito de realizar suas próprias manifestações artísticas. E, diante disso, nosso intuito foi desenvolver um trabalho que envolvesse o contato direto com o meio ambiente, favorecendo a valorização do mundo e a formação de vínculos com o entorno e com a arte.

Nicodemus Souza de Miranda, popularmente conhecido como Nico Miranda, foi um mestre e artesão que marcou profundamente a cidade de Jataí-GO. Com a formação voltada para a alfabetização popular, carregando os pensamentos de Paulo Freire, Nico Miranda atuou por décadas como radialista, incentivador da cultura local e defensor do cerrado. Seu trabalho artesanal se destacava com cabaças, utilizando a técnica autoral de acoplagem, unia arte e natureza de forma sensível e inovadora. Reconhecido nacional e internacionalmente, Nico Miranda teve obras premiadas pela UNESCO e expostas em instituições públicas, como a Assembleia Legislativa de Goiás. Nico Miranda foi um elo entre tradição, educação e sustentabilidade, deixando um legado de compromisso com a arte, a vida e o meio ambiente.

Durante os encontros, foram utilizados materiais como cabaças, pincéis e tinta natural, permitindo a experimentação de diferentes texturas, formas e materiais. Ressalto que enriquecer a formação das/os estudantes do curso de Pedagogia com os saberes e fazeres relacionados à Arte-Educação, à Inclusão e à Interseccionalidade tem sido fundamental, uma vez que cada um desses termos é um universo, necessitando, dessa maneira, serem estudados, pesquisados e apropriados por todas/os, especialmente pelas/os estudantes, por meio da participação entre pares, a partir do contato com questões de identidade e de subjetividade contemporâneas complexas, como as de classe social, identidade de gênero, de racialização, de faixa etária e das pessoas com deficiência.

Procedimentos metodológicos

As 90h da AEC – Arte, Educação e Inclusão: interseccionalidades entre classe, gênero, raça, faixa etária e pessoas com deficiência envolveram os seguintes procedimentos metodológicos:

- a. leitura orientada dos textos selecionados com a intenção de que compreendessem os conceitos de Arte-Educação, Inclusão e Interseccionalidade;

- b. elaboração das Oficinas de Artes Visuais, privilegiando saberes e fazeres imagéticos, materialidades diversas e técnicas e tecnologias de fazedoras/es outras/os que não aparecem nos consagrados manuais de História da Arte, com duração de mais ou menos oito horas, divididas em quatro encontros;
- c. serem vivenciadas com crianças, jovens, adultos e idosos, com deficiência ou não, em diferentes realidades do município, ficando a escolha das/os estudantes de Pedagogia, podendo ser alguma organização não-governamental ou centro cultural, praça, escola, centro municipal de educação infantil (CMEI);
- d. produção de um relato das experiências de elaboração e desenvolvimento da Oficina.

Resultados e discussão

As 90 horas da Oficina de Artes Visuais denominada “A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda” foram desenvolvidos da seguinte forma:

A elaboração da Oficina de Artes Visuais foi realizada durante quatro encontros presenciais na Universidade Federal de Jataí. Os encontros nos permitiram compartilhar ideias e possíveis experiências a serem elaboradas durante o projeto da AEC.

Logo no primeiro encontro, chegamos a nosso ponto de partida, que seria trabalhar arte e natureza com alunos do quinto ano na Escola Municipal João Justino de Oliveira Caic. Os demais encontros foram importantes para que pudessemos pensar em ideias de oficinas e artistas a serem trabalhados. Desde quando escolhemos a escola em que iríamos trabalhar, decidimos que realizaríamos a visita até a Secretaria do Meio Ambiente, que é localizada ao lado da instituição de ensino.

Ao pensarmos no artista Nico Miranda, ficamos bastante pensativos sobre qual oficina iríamos realizar, já que ele trabalhava com cabaças e conseguir 30 unidades das mesmas estava fora de cogitação. Como, infelizmente, o artista faleceu em 2023, pensamos em convidar seu filho, Luciano Lima, que prontamente se disponibilizou a estar presente em nossa ação e doar as 30 unidades de cabaças para a nossa oficina. A partir desse momento, tivemos a ideia de coletar a

terra durante o nosso passeio, confeccionar a tinta natural e realizar desenhos nas cabaças com a tinta que produzimos.

Durante o desenvolvimento da Oficina de Artes Visuais “A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda”; tivemos ao todo cinco encontros na instituição de ensino.

No primeiro encontro, foi realizada uma aula informativa, de modo que as crianças tomassem conhecimento sobre o que iríamos trabalhar; nesse dia, apresentamos os participantes do projeto e, além disso, foi exibida uma reportagem sobre o artista que iríamos trabalhar, Nico Miranda. Por fim, apresentamos a proposta do segundo encontro, que seria realizar uma visita até a Secretaria do Meio Ambiente para coletar materiais que seriam utilizados na produção da tinta natural.

No segundo encontro, realizamos a visita à Secretaria do Meio Ambiente; ao chegar, foram dadas instruções sobre como seria o nosso passeio e, logo em seguida, fomos para o passeio propriamente dito. Durante todo o percurso, o guia nos explicou sobre os animais, a vegetação do local e sobre a importância da preservação ambiental. Ainda durante o passeio, coletamos a terra para a produção da tinta natural. Por fim, ao final do passeio, realizamos um lanche coletivo com bolo, pão de queijo, refrigerante e suco.

No terceiro encontro, foi o momento da produção da tinta natural. Para realizar este produto, realizamos uma conexão com outras disciplinas trabalhadas no dia a dia das crianças. Para iniciar, utilizando a língua portuguesa, comentamos sobre o gênero receita, já que utilizaríamos uma receita para a produção da tinta, e em seguida utilizamos a matemática, trabalhando proporção para chegar às quantidades dos ingredientes de nossa tinta. Ao finalizar a produção da tinta, tivemos a presença do vereador de Jataí, Luciano Lima, filho do artista Nico Miranda. Luciano Lima veio para nos contar um pouco da história de seu pai e como era o trabalho dele utilizando as cabaças. Por fim, fomos presenteados com algumas cabaças para a realização da nossa atividade prática.

No quarto encontro, foi realizada a produção da pintura em cabaças. Ao chegar à instituição de ensino, explicamos para os alunos qual seria a atividade do dia. Após todas as instruções caminhamos para a parte externa da escola e nos sentamos na grama para produzirmos. Cada aluno recebeu uma cabaça e um pincel, a tinta utilizada foi a que produzimos no encontro anterior. Cada criança utilizou sua imaginação e criatividade, na atividade propomos que desenhassem os animais do cerrado, e assim foi feito. Ao finalizarmos as pinturas, retornamos

para a sala, reunimos as cabaças em uma caixa e as deixamos secando; durante o encerramento da aula, recebemos uma pintura para que pudéssemos levar e guardar de recordação

No quinto encontro, realizamos uma visita à Casa do Artesão da cidade. Os alunos foram de ônibus até o local, acompanhados de seu professor e diretor da instituição. Ao chegar fomos recepcionados pela diretora e responsável pela casa do artesão, que nos apresentou o local e contou a história de como se iniciou. Nosso local de encontro foi em um galpão, que por coincidência era denominado Galpão de Cultura Nicodemus Souza de Miranda, uma homenagem ao artista que trabalhamos. Durante a tarde tivemos uma conversa com eles, onde puderam expressar o que sentiram em cada momento da atividade e em seguida montamos uma espécie de sino dos ventos com as cabaças. A arte final ficou exposta na Casa do Artesão por aproximadamente 30 dias e em seguida foi retirada para ser parte da decoração da Festa Junina da instituição.

A Oficina de Artes Visuais, inicialmente pensada apenas como um trabalho da AEC e como uma atividade pontual com alunos do quinto ano da Rede Municipal de Educação de Jataí, ganhou complexidade à medida que se conectava com leituras e referenciais teóricos ao longo de minha formação. A proposta nasceu da curiosidade em explorar a relação entre arte e natureza, por meio de artistas e materiais presentes à nossa volta.

Ao longo dos encontros, com a participação ativa das crianças, suas produções e interações revelaram a importância da experiência. O vínculo com os alunos e o processo criativo fortaleceram a percepção de que essa prática poderia ser ampliada para além da oficina. Assim, a experiência foi incorporada ao meu Trabalho de Conclusão de Curso, com uma reflexão sobre arte-educação, sensibilidade, natureza e formação docente.

Considerações finais

Oriundos do campo da Pedagogia, em processo de formação inicial, aproximamo-nos do campo da arte-educação inclusiva e interseccional por meio da leitura dos textos, da elaboração da oficina e do desenvolvimento da Oficina de Artes Visuais “A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda”.

Sendo de grande relevância acadêmica e social, a proposta impacta diretamente as crianças da rede pública de ensino, ampliando seus repertórios culturais,

sensoriais e ambientais. Ao obter contato direto com a natureza e com manifestações artísticas, são desenvolvidos vínculos afetivos com o meio ambiente e leva a consciência ambiental desde os primeiros anos da formação escolar.

A Oficina de Artes Visuais parte da compreensão de que as experiências artísticas são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, através da natureza. Esse contato com o meio ambiente favorece a valorização do mundo e a formação de vínculos com o entorno, aspectos fundamentais para a construção da consciência ambiental desde a infância.

Durante a realização da oficina, percorremos caminhos que incluíam o planejamento das atividades, a escolha dos materiais, a mediação com as crianças e a observação de suas produções e interações. Durante o percurso, foi necessário repensar e recriar algumas etapas da oficina; esse movimento possibilitou ampliar a intencionalidade das propostas e principalmente entender a arte não como uma sequência de atividades prontas, mas como um espaço aberto à criação, experimentação e sensibilidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 25 abr. 2024.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313–325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 24 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis** – 17 objetivos para transformar o mundo, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 abr. 2024.

Formação docente para a inclusão: desafios e reconstrução de saberes na prática pedagógica

Flávia Cristina Santos Rodrigues
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.12

Introdução

A trajetória docente é um caminho permeado por desafios, descobertas e reconstruções de saberes. Ao ingressar no curso de Pedagogia em 2007, iniciei uma jornada que ultrapassou os limites da formação inicial, levando-me a vivenciar experiências que ressignificaram meu olhar sobre o ato de ensinar. No decorrer de minha prática, percebi que a docência não se resume a transmitir conteúdos, mas a criar espaços de diálogo, respeito e reconhecimento das diferenças.

Para Paulo Freire (1996) ensinar não é simplesmente um ato de transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, o que mostra o quão amplo é o ato de ensinar. Essa perspectiva me acompanhou desde o início da minha carreira, guiando-me a compreender que a escola deve ser um espaço plural, no qual a diversidade não é apenas reconhecida, mas valorizada como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse sentido, a inclusão educacional desponta como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como uma das mais significativas conquistas sociais

das últimas décadas. A escola contemporânea precisa responder às demandas de uma sociedade plural, marcada por diferentes identidades, culturas e modos de aprender. Isso exige que o professor esteja preparado não apenas tecnicamente, mas também sensível às singularidades dos estudantes, acolhendo suas histórias e potencialidades.

Diante desse contexto, este trabalho busca compartilhar experiências que evidenciam a importância da formação docente para a inclusão. O relato apresentado articula vivências práticas com fundamentos teóricos, demonstrando como a reflexão crítica, o uso de metodologias diferenciadas e o compromisso ético-político podem transformar o cotidiano escolar em um espaço de aprendizagem democrática e significativa para todos.

Formação docente e consciência social

A formação inicial em Pedagogia foi o ponto de partida para compreender o papel social do professor. No entanto, foi no exercício da docência que percebi a urgência de ampliar os conhecimentos adquiridos na graduação, especialmente no que se refere à inclusão escolar e à construção de práticas que respeitem a pluralidade cultural, étnica, social e de gênero.

Segundo Saviani (2008), a educação deve estar comprometida com a emancipação humana, o que implica lutar contra todas as formas de exclusão e opressão. Essa consciência só se fortaleceu à medida que conheci a realidade de estudantes que, por sua condição social, física ou cultural, eram historicamente marginalizados.

Em minhas práticas, a presença de alunos com deficiência, oriundos de diferentes contextos culturais e sociais, exigiu de mim não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade e capacidade de flexibilização, pois o termo adaptação leva a pensar em algo feito às pressas ou como uma solução provisória. Flexibilizar não significa reduzir exigências, mas possibilitar múltiplos caminhos para alcançar os mesmos direitos educacionais.

Nesse sentido, a flexibilização curricular assume um papel estratégico no contexto da educação inclusiva, pois permite que todos os estudantes tenham acesso real aos conhecimentos produzidos historicamente. Essa perspectiva rompe com o paradigma tradicional e linear de ensino, possibilitando práticas pedagógicas mais democráticas, que reconhecem a diversidade como ponto de partida e não como exceção. Assim, o professor se torna mediador de

aprendizagens e construtor de oportunidades, criando pontes entre o conhecimento escolar e as experiências de vida dos alunos.

Outro aspecto relevante é compreender que a flexibilização exige uma postura ativa e crítica do educador. Não basta apenas dispor de recursos didáticos diferenciados; é necessário planejar situações de aprendizagem que favoreçam a participação efetiva de cada estudante. Isso envolve escuta sensível, avaliação contínua e abertura para a reconstrução permanente de práticas. Nesse processo, a formação docente continuada se revela imprescindível, pois fortalece o professor diante dos desafios cotidianos da inclusão.

Por fim, reafirmo que a flexibilização curricular não pode ser entendida como privilégio concedido a alguns, mas como expressão do direito à educação de qualidade para todos. Quando a escola flexibiliza, ela amplia horizontes, reconhece as singularidades e valoriza as potencialidades de seus estudantes. Trata-se de um compromisso ético e político, capaz de transformar a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde a pluralidade deixa de ser tolerada e passa a ser celebrada como riqueza pedagógica e social.

Lutas sociais e construção de identidade

O espaço escolar é um reflexo da sociedade e, como tal, é atravessado por disputas simbólicas e materiais que envolvem identidades e diferenças. Para Maior (2011), a escola deve ser um espaço que garanta a participação plena e efetiva de todos os estudantes, reconhecendo e valorizando suas identidades, e promovendo a equidade como princípio para a justiça social.

Em minha trajetória, percebi que a inclusão não se restringe à presença física dos estudantes com deficiência, mas envolve a valorização das culturas, das histórias de vida e das identidades que eles carregam. Isso significa criar oportunidades para que cada aluno se reconheça como sujeito de direitos e de saberes.

Atuando em uma escola pública municipal, todos os dias observava, de longe, no horário do recreio, um aluno do 2º ano do Ensino Fundamental diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Notei que, em situações de frustração ou ansiedade, o estudante apresentava dificuldades para controlar suas reações e instintos. Essas crises podiam se manifestar por meio de agitação, choro ininterrupto ou isolamento, dificultando sua participação nas atividades escolares e a interação com os colegas.

Como não era professora dele, procurei saber como ele se sentia e qual era seu desenvolvimento em sala de aula. Percebia, no decorrer de um certo tempo, que determinadas situações causavam desconforto na criança e o ambiente escolar não conseguia intervir e atender a agonia que estava se tornando cada vez mais frequente.

Em momentos de calma, antes de entrar em minha sala ou no horário de recreio, procurava me comunicar com ele e percebi que em algum momento ele teve acesso a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A partir desse momento, uma simples prancha de comunicação se tornou uma ferramenta fundamental não apenas para a expressão de suas necessidades, mas também para sua autorregulação emocional e comportamental.

O aluno passou a ter um canal seguro e acessível para manifestar o que sentia e o que precisava. Progressivamente, ele aprendeu a recorrer à CAA antes que a frustração atingisse níveis mais elevados. Esse recurso se mostrou essencial para que ele conseguisse pedir um tempo, solicitar um objeto de interesse ou expressar desconfortos como fome, sede ou necessidade de descanso.

Durante os episódios em que o aluno começava a perder o controle de suas emoções, a mediação com a CAA possibilitou que ele retomasse o equilíbrio mais rapidamente, evitando o agravamento das crises. Essa prática contribuiu para a sua permanência nas atividades de sala e favoreceu momentos de aprendizagem significativa.

A experiência reforçou a importância de adaptar os recursos comunicacionais às necessidades específicas de cada estudante, reconhecendo que a comunicação é um direito fundamental e que ferramentas como a CAA não apenas ampliam as possibilidades de interação, mas também promovem autonomia, autorregulação e inclusão no ambiente escolar.

Para uma compreensão de como reconstruir saberes na prática pedagógica, pode-se observar Goffman (1988) que enfatiza que a comunicação é um dos elementos centrais na experiência das pessoas estigmatizadas, pois é por meio dela que se constrói, negocia e mantém a identidade social. Para ele, indivíduos que carregam um estigma precisam, frequentemente, administrar cuidadosamente o que dizem, como dizem e a quem dizem, de modo a controlar a impressão que causam nos outros. Essa gestão comunicativa envolve não apenas a linguagem verbal, mas também gestos, expressões, posturas e até o silêncio.

Goffman observa que o estigma pode criar barreiras invisíveis na interação, produzindo ruídos e assimetrias comunicacionais: as mensagens de uma pessoa estigmatizada muitas vezes são recebidas com condescendência, suspeita ou atenção “especial”, alterando o sentido original de sua fala. Antecipando essas reações, o indivíduo pode evitar expor-se ou recorrer a estratégias comunicativas indiretas para se proteger.

No entanto, o autor também reconhece a comunicação como um ato de resistência e agência. Ao expressar-se de forma autêntica, a pessoa desafia expectativas sociais e reafirma sua identidade, rompendo com a “normalidade fantasma” — aquela aceitação superficial descrita por Goffman.

Nesse sentido, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) atua como um instrumento que não apenas facilita a transmissão de mensagens, mas também devolve ao indivíduo o poder de gerir a própria presença social. No caso de um estudante com TEA, a CAA possibilita que ele expresse necessidades, sentimentos e opiniões de forma clara, reduzindo ruídos e desigualdades na interação. Assim, esse recurso não é apenas uma adaptação pedagógica, mas uma ferramenta de empoderamento comunicativo, capaz de romper com barreiras impostas pelo estigma e favorecer a participação plena na vida escolar e social.

No contexto escolar, especialmente com alunos com TEA, a CAA funciona como um instrumento que rompe com essa expectativa de que a pessoa com estigma “se ajuste” silenciosamente às normas, sem incomodar. Ao oferecer recursos visuais e táteis para expressão, a CAA devolve o direito à fala e à agência ao estudante, permitindo que ele comunique necessidades, emoções e desejos de forma clara. Assim, em vez de “manter distância” para preservar uma falsa normalidade, o estudante participa ativamente das interações, construindo relações autênticas e reduzindo barreiras sociais.

Respeito as diferenças na pluralidade

Trabalhar com a diversidade exige mais do que tolerância; exige respeito e valorização das diferenças. Segundo Mendes (2010), a educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade humana como condição para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos, elemento essencial para a consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva.

Na prática pedagógica, isso se traduz na adoção de metodologias diferenciadas, no uso de materiais adaptados e na flexibilização curricular. Em minhas turmas, a utilização de recursos como fantoches, figuras ilustradas, jogos pedagógicos e tecnologias assistivas foi determinante para que todos os alunos pudessem participar ativamente.

Um exemplo concreto ocorreu na Estimulação II da APAE, onde atuei com crianças de 4 a 8 anos, algumas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual ou síndrome de Down. As atividades foram adaptadas para atender às necessidades específicas, sem perder de vista os objetivos pedagógicos. Ao integrar o lúdico com o cognitivo, percebi avanços significativos na comunicação, socialização e aprendizagem dessas crianças.

A convivência diária com estudantes que apresentam diferentes condições de desenvolvimento mostrou-me que a pluralidade não é um obstáculo, mas sim uma riqueza que amplia a aprendizagem de todos. Quando respeitamos as diferenças, promovemos um ambiente em que cada criança se reconhece como parte do coletivo, desenvolvendo valores de empatia, solidariedade e cooperação. Essa perspectiva reforça a importância de compreender a sala de aula como um espaço de trocas, no qual cada sujeito contribui com suas singularidades.

Nesse processo, tornou-se evidente que a flexibilização curricular é um caminho indispensável para garantir equidade. Planejar atividades que possam ser realizadas de diferentes formas, ora com apoio de recursos visuais, ora com estímulos auditivos ou experiências práticas, permitiu que crianças com distintas habilidades participassem ativamente, sentindo-se valorizadas e reconhecidas. A flexibilização, portanto, não significa abrir mão de objetivos pedagógicos, mas sim garantir que todos cheguem a eles por percursos diversos.

Ao integrar teoria e prática, percebi que o respeito às diferenças vai além do discurso: trata-se de uma postura ética que exige do professor sensibilidade, compromisso e criatividade. Cada avanço conquistado pelas crianças, seja na comunicação, na socialização ou na execução de uma tarefa, representa também um avanço para a própria prática pedagógica, que se fortalece ao reinventar-se diante dos desafios. Assim, o reconhecimento da pluralidade humana consolida-se como base para uma educação democrática e inclusiva.

Desafios e reconstrução de saberes

A inclusão educacional ainda enfrenta inúmeros desafios, como a falta de recursos, a formação docente insuficiente e as resistências culturais. Contudo, cada desafio se transforma em oportunidade de reconstruir saberes e práticas. Essa reconstrução não envolve apenas a ampliação de técnicas pedagógicas, mas também a abertura para o diálogo, a empatia e o reconhecimento das limitações e potencialidades de cada estudante. A prática pedagógica, nesse contexto, torna-se um exercício constante de reflexão e reinvenção.

Na premissa de Freire (2000), a educação por si só não transforma o mundo, mas pode transformar as pessoas, e essas pessoas, por sua vez, têm a capacidade de transformar a realidade. Esse pensamento traduz o sentido da minha trajetória: cada aluno que consegue se expressar, participar e aprender representa uma vitória coletiva e um passo na direção de uma sociedade mais justa.

Historicamente, a escola brasileira foi organizada para atender a um tipo de aluno considerado “padrão”, desconsiderando a pluralidade existente. Essa lógica excludente se reflete na forma como muitos professores foram formados, seguindo modelos que não contemplam a diversidade. Para Mantoan (2006), a superação desse paradigma exige transformar o papel do professor, que deve atuar como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o aluno a construir seu próprio conhecimento, utilizando estratégias e recursos adequados.

A educação inclusiva, portanto, demanda que a escola enfrente desafios estruturais, culturais e pedagógicos para garantir o direito de todos à aprendizagem. Não basta inserir estudantes com deficiência no espaço escolar; é imprescindível transformar as práticas, a gestão e as concepções que sustentam o ensino tradicional. Como enfatiza Mantoan (2003, p. 27), “a inclusão escolar não se restringe à matrícula de alunos com deficiência; implica mudar concepções, atitudes e práticas para que todos tenham oportunidades reais de aprender”.

Nesse processo de transformação, a flexibilidade curricular ocupa lugar central. Para Mantoan (2006), a escola inclusiva deve romper com currículos engessados, reorganizando objetivos, metodologias e avaliações para que se ajustem às necessidades e potencialidades de cada estudante, sem reduzir a qualidade do ensino. Essa flexibilização não significa simplificação excessiva, mas sim garantir acesso aos conteúdos por diferentes caminhos, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem.

As atividades propostas, nesse contexto, devem ser variadas, significativas e contextualizadas, contemplando múltiplas linguagens (oral, escrita, visual, digital), uso de materiais concretos, jogos pedagógicos, recursos tecnológicos e experiências interdisciplinares. A avaliação, por sua vez, precisa ter caráter formativo, acompanhando o progresso individual e valorizando o percurso de aprendizagem.

Ao propor um currículo flexível e atividades diversificadas, Mantoan (2015) reforça que a inclusão não é um caminho paralelo ao ensino regular, mas a própria essência dele. Assim, adaptações curriculares e práticas diferenciadas não devem ser vistas como exceções ou favores, mas como parte intrínseca do planejamento escolar, beneficiando todos os estudantes e promovendo uma educação verdadeiramente democrática.

Considerações finais

Minhas experiências mostram que a formação docente para a inclusão é um processo contínuo e inacabado, que se constrói na interseção entre teoria e prática, na escuta das vozes dos alunos e na interação com a comunidade escolar.

As lutas sociais pela construção de identidades e pelo respeito à pluralidade devem ser incorporadas ao currículo e à prática pedagógica como princípios orientadores, não como conteúdos periféricos. É preciso compreender que a inclusão é um direito, e não uma concessão.

Concluo reafirmando que a educação inclusiva é um compromisso ético e político. Minha trajetória como pedagoga desde 2012 é um testemunho de que, apesar dos obstáculos, é possível construir uma prática pedagógica que respeite e valorize a diversidade.

A reconstrução de saberes continua sendo uma tarefa coletiva e permanente. Como ensinou Freire, a esperança é o motor que nos move — e, no campo da educação, é também o que nos desafia a transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo.

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. ISBN 85-219-0243-3
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 245 p. ISBN 85-219-0247-6.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: UNESP, 2000. 174 p. ISBN 85-7139-197-0.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 158 p. ISBN 85-216-0183-8.

MAIOR, I. M. M. de L. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2011. 184 p. (Série Documentos de Referência). ISBN 978-85-7656-0653.

MANTOAN, M. T. E. **Ensino inclusivo**: caminhos para diversidade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 112 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 3.ed. São Paulo: Moderna, 2003. 64 p. (Coleção Cotidiano Escolar)

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 175 p.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva**: construindo um conceito. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 231 p. ISBN 978-85-7600-219-1.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 123 P. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5 ISBN 85-85701-05-4.

Indicadores, metas e alienação: o docente diante das reformas neoliberais e gestão gerencial

Gabriella Victoria Carvalho e Silva
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.13

Introdução

A conjunção atual das políticas educacionais brasileiras está profundamente marcada pelas transformações estruturais promovidas pelo neoliberalismo, que, desde as últimas décadas do século XX, tem reconfigurado o papel do Estado e a função social da educação. Esse processo, que se intensificou a partir dos anos 1990, representa não apenas uma mudança de gestão, mas uma alteração paradigmática na concepção da escola pública: de parte de um direito social fundamental garantido constitucionalmente para todos, ela passa a ser tratada como um serviço regulado por princípios de mercado, sujeito à lógica da eficiência, da produtividade e do desempenho mensurável.

A incorporação de práticas e discursos empresariais ao campo educacional, sob a justificativa da modernização e da melhoria da qualidade, desloca o foco da formação humana integral para o alcance de metas e indicadores predefinidos. Essa lógica performativa, como aponta Ball (2005), impõe uma racionalidade que mensura o valor da escola e do professor por sua capacidade de gerar resultados quantitativos, desconsiderando a complexidade dos processos de ensino

e aprendizagem. Nesse contexto, o papel do docente é redimensionado e sua atuação, antes marcada pela mediação crítica e intelectual da prática educativa, é limitada ao desempenho de tarefas técnicas sob rígidos mecanismos de controle, padronização, desvalorização e alienação.

A vinculação entre as reformas educacionais de caráter neoliberal, a gestão escolar gerencial e a intensificação do controle por meio de indicadores e metas não é um fenômeno isolado, mas resultado de um alinhamento às agendas globais legitimadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). No Brasil, tais diretrizes foram apropriadas e operacionalizadas por meio de dispositivos normativos e de reformas estruturais, como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), que consolidou a lógica gerencial no setor público e redefiniu a função reguladora do Estado no campo educacional.

Este estudo nasceu das reflexões desenvolvidas no âmbito da disciplina “Estudos em Gestão, Currículo e Profissionalização Docente”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). A disciplina possibilitou o aprofundamento da análise crítica sobre as inter-relações entre o modo de produção capitalista e a educação, destacando como os fundamentos da racionalidade neoliberal se materializam nas políticas públicas educacionais e afetam diretamente a organização curricular, a função social da escola e a natureza do trabalho docente.

Com base nesse arcabouço teórico e na contribuição de autores como Marx (2002), Braverman (1980), Maués (2003) e Raimann (2016), foi possível identificar como o ideário empresarial, sob o manto da modernização, opera a reconfiguração da educação enquanto um campo de produção, regido por metas, indicadores e mecanismos de responsabilização individual, intensificando a individualização e a fragmentação do trabalho docente.

Ao longo deste texto, argumenta-se que o avanço do gerencialismo na educação não se restringe a uma reestruturação administrativa, mas promove uma profunda desumanização da prática pedagógica, convertendo-a em um exercício técnico e operatório, esvaziado de sua intencionalidade política, ética e emancipadora. Assim, o objetivo central deste trabalho é compreender como as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo afetam o cotidiano da escola e, sobretudo, como elas incidem sobre a prática docente, intensificando processos de alienação, precarização e perda de autonomia, ao mesmo tempo

em que desafiam os educadores a desenvolverem estratégias de resistência e de reafirmação de sua função social.

Fundamentação teórica

O marco teórico que sustenta esta análise encontra-se ancorado na tradição crítica marxista. A obra de Marx (2002) é central para a compreensão do processo de alienação do trabalho, fenômeno que se expressa de forma aguda no cotidiano escolar contemporâneo. Para o autor, “o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz [...] Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (p. 111). Essa assertiva ilustra com precisão o processo que atinge o professor: quanto mais se exige produtividade e resultados, mais sua função se empobrece em sentido, autonomia e reconhecimento.

Braverman (1980) aprofunda a crítica ao desmonte do trabalho no capitalismo monopolista, ao destacar o modo como as tecnologias e os mecanismos de gestão fragmentam o processo produtivo, retirando do trabalhador o domínio sobre sua atividade. Nas palavras do autor: “torna-se, portanto, fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias” (p. 59). No caso da educação, essa lógica se materializa por meio de indicadores, metas, avaliações externas e demais dispositivos de controle.

Maués (2003) aplica essa crítica ao campo da educação ao abordar a proletarianização do trabalho docente, compreendida como a perda da autonomia e da capacidade de reflexão crítica do professor. Segundo a autora, “trata-se de um processo de intensificação do trabalho e de subordinação a modelos técnicos de atuação, impostos por políticas externas à escola” (p. 2). Isso evidencia que a alienação não é apenas simbólica, mas está inscrita nas condições concretas de trabalho e nas expectativas institucionais cada vez mais distantes da realidade escolar.

Ball (2005), ao discutir a cultura da performatividade, mostra como a gestão escolar passa a adotar uma lógica de mercado que mensura a qualidade pela produtividade. A performatividade, afirma o autor, “é um regime que exige provas contínuas de qualidade e resultados, convertendo práticas pedagógicas em alvos estratégicos de mensuração” (p. 540). Esse paradigma redefine o trabalho docente não mais pela formação ética e cidadã dos estudantes, mas pelo cumprimento de metas.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza crítica, cujas análises são orientadas pelos pressupostos da análise materialista dialética da realidade social. A pesquisa bibliográfica foi conduzida a partir da leitura sistemática de livros, artigos e documentos selecionados por sua relevância teórica no campo da crítica à educação neoliberal. Além dos textos sugeridos pelos docentes da disciplina cursada citada no tópico anterior, foram incorporadas leituras complementares de autores clássicos e contemporâneos que trabalham com a tradição marxista, possibilitando uma compreensão mais densa das transformações estruturais que atingem o trabalho docente.

A pesquisa documental concentrou-se na análise de textos oficiais de políticas públicas educacionais e diretrizes internacionais, com destaque para o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), bem como para documentos do Banco Mundial que orientam reformas educacionais no Brasil, como o relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.” (2017). Esses documentos foram tratados como expressões objetivas da lógica do capital sobre o setor educacional, sendo lidos criticamente a partir da concepção de que as políticas públicas não são neutras, mas sim produtos das relações de força presentes na luta de classes.

A escolha da análise materialista dialética como método de interpretação fundamenta-se na necessidade de compreender a totalidade das relações sociais em sua historicidade, contradição e movimento. Esse método não se limita à descrição dos fenômenos, mas busca desvelar suas determinações históricas e econômicas, compreendendo os conflitos entre capital e trabalho como elementos estruturantes da sociedade capitalista. Assim, a análise aqui proposta parte do pressuposto de que o fenômeno da alienação docente e da gerencialização da escola não são efeitos isolados, mas manifestações concretas da lógica do capital incidindo sobre a educação.

A análise desenvolvida seguiu três eixos principais: (1) o contexto das reformas educacionais neoliberais no Brasil e no mundo; (2) a reconfiguração da escola a partir da racionalidade gerencial e empresarial; (3) os impactos dessas reformas sobre o trabalho docente, com destaque para os processos de alienação, controle e desvalorização profissional.

Resultados e discussão

A partir da análise bibliográfica e documental realizada, constata-se que a educação pública brasileira tem sido submetida a um processo contínuo de mercantilização. As reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990 foram concebidas sob forte influência de organismos internacionais que passaram a condicionar o financiamento e os investimentos educacionais à adoção de modelos de gestão focados em resultados e eficiência.

Um dos marcos desse processo foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), que reposiciona o Estado como regulador, transferindo a execução de bens e serviços para o setor privado. Nesse contexto, a escola pública é incentivada a adotar práticas inspiradas no setor empresarial, como gestão por desempenho, bonificações por produtividade e metas de aprendizagem, conforme descrito no relatório do Banco Mundial (2017, p. 137), que recomenda ao Brasil, por exemplo, “não repor os professores que se aposentarem” e “limitar a contratação de professores concursados, cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos[...]”.

Esse modelo conduz a um cenário de desumanização do trabalho docente, no qual o professor deixa de ser um intelectual comprometido com a formação crítica de seus alunos para se tornar um executor de tarefas voltadas à obtenção de resultados mensuráveis. Essa desqualificação simbólica e prática do docente resulta em um ambiente de trabalho marcado pela pressão constante, adoecimento, perda de sentido e isolamento profissional.

Nesse contexto de reorganização da educação pública, é importante destacar o papel desempenhado pelo conceito de crise como instrumento de legitimação das reformas. Conforme apontam Shiroma e Evangelista (2004), a ideia de crise educacional é frequentemente incorporada ao discurso governamental para sustentar a necessidade de transformações profundas na estrutura da escola. Utilizada como justificativa para a introdução de novos modelos de gestão, a crise passa a ser entendida não como resultado das contradições do sistema capitalista, mas como uma falência da escola pública em acompanhar as exigências do mundo contemporâneo.

Nessa mesma perspectiva, Macedo (2013) observa que as reformas curriculares no Brasil, a partir da década de 1990, são apresentadas como respostas inevitáveis a esse cenário de crise. Em vez de reconhecer a educação como uma construção histórica e social, tais reformas adotam uma lógica empresarial, tratando

os desafios educacionais como questões técnicas a serem resolvidas por meio de indicadores, metas e mecanismos de avaliação padronizados. Isso desvia o foco dos problemas estruturais e reforça a ideia de que a modernização da escola depende da incorporação de práticas de gestão semelhantes às do mercado.

Além disso, a lógica da inovação é mobilizada como discurso legitimador das reformas. Como destaca Maués (2003) ao retomar a concepção de inovação a partir da teoria de Schumpeter, na qual esta é apresentada como elemento impulsionador da dinâmica econômica, mas, na prática, ela cumpre a função de atualizar o sistema capitalista em suas fases de crise, como nos ciclos longos de Kondratieff. Para Bresser-Pereira (1986), os ciclos longos de Kondratieff são grandes movimentos históricos do capitalismo, impulsionados por inovações tecnológicas e mudanças estruturais. Eles se caracterizam por uma alternância entre crescimento forte e desaceleração, e ajudam a entender como o capitalismo se reorganiza periodicamente para superar suas próprias crises. Assim, no âmbito escolar, a inovação deixa de ser um avanço pedagógico para tornar-se instrumento de renovação do capital, reforçando a precarização das condições de trabalho e a fragmentação curricular.

O currículo escolar também é profundamente afetado. Em vez de se orientar por uma concepção crítica e dialógica de formação, passa a ser construído a partir de competências técnicas e padronizadas. Esse esvaziamento epistemológico tem como consequência o silenciamento das diversidades e a marginalização de saberes não hegemônicos.

Nesse cenário, os professores são pressionados a cumprir metas descontextualizadas, alheias às realidades locais e às necessidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar. A performatividade, como conceitua Ball (2005), impõe uma racionalidade em que o valor do professor é mensurado exclusivamente por sua capacidade de gerar resultados. Isso alimenta um ciclo de alienação progressiva, no qual o sentido do trabalho educativo se dilui em meio a exigências burocráticas e metas impostas de cima para baixo. Nessa lógica, o trabalho docente se configura como um espaço marcado por disputas e contradições, no qual o reconhecimento e a identidade profissional do professor passam a ser constantemente avaliados e condicionados ao desempenho mensurável. Para Raimann (2016), a cultura do desempenho intensifica a individualização da docência, pois os resultados obtidos pelos alunos são diretamente associados à eficácia do trabalho do professor, reforçando pressões e responsabilizações individuais.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo permite concluir que as reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais têm reconfigurado de forma estrutural o trabalho docente no Brasil. Sob o discurso da eficiência e da inovação, avança-se um projeto de escolarização que atende prioritariamente aos interesses do mercado, e não às demandas históricas, culturais e sociais da população. Esse modelo gerencial e performativo, ao submeter a escola à lógica empresarial, redefine o sentido do ato educativo, transformando-o em um processo voltado para metas e indicadores, em detrimento da formação integral e crítica.

O professor, figura central do processo educativo, é convertido em agente operacional, submetido a dispositivos de controle que minam sua criatividade, sua autonomia e seu compromisso político-pedagógico. Como destaca Raimann (2016), a cultura do desempenho intensifica a individualização da docência, associando diretamente os resultados dos alunos ao desempenho individual do professor. Isso aprofunda o isolamento profissional e desloca a responsabilidade coletiva pela educação para uma responsabilização personalizada e punitiva, contribuindo para um cenário de alienação crescente, no qual o trabalho do docente perde sua dimensão humanizadora e emancipatória.

Ball (2005) já alertava que, nesse regime de performatividade, as práticas pedagógicas deixam de ser avaliadas pelo seu potencial transformador e passam a ser julgadas pelo atendimento a critérios de produtividade. Tal contexto fragiliza a identidade docente e compromete o compromisso ético-político com a emancipação dos sujeitos, transformando o professor em executor de tarefas previamente definidas, mais preocupado em atender demandas externas do que em responder às necessidades concretas de seus estudantes.

Entretanto, é necessário afirmar que a resistência é possível. A escola pública segue sendo um território de luta e disputa de sentidos. Reivindicar o direito a uma educação crítica, à valorização docente e à reconstrução democrática do currículo é tarefa urgente. Isso implica fortalecer a formação inicial e continuada com base em princípios críticos, garantir condições dignas de trabalho e promover políticas educacionais que respeitem a diversidade e a autonomia profissional.

Como ensina Marx (2002), “a apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (p. 122). É nesse movimento dialético que reside a possibilidade de superação: ao reconhecer a alienação imposta pelas reformas, abre-se espaço para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente

transformadoras. Romper com a lógica da performatividade e da mercantilização significa reafirmar a docência como prática intelectual e socialmente comprometida, capaz de resistir às imposições do mercado e de contribuir para uma educação pública emancipadora e socialmente referenciada.

Referências

BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Caderno de Pesquisa, vol.35, n.126, pp. 539–564, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Banco Mundial. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISEDPORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Finalrevised.pdf> Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Lucro, acumulação e crise**: A tendência declinante da taxa de lucro reexaminada. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 13, n. 3, p. 436–450, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O trabalho docente no contexto das reformas**. Grupo de trabalho: Estado e Política Educacional. n.05. Universidade Federal do Pará (UFPA), 2003. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/o-trabalho-docente-no-contexto-das-reformas/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

RAIMANN, E.G.; LIMA, A. B de. Trabalho docente e a cultura da performance. In: RAIMANN, A; ANDRADE, R. C. L. **Políticas educacionais**: diferentes enfoques e olhares. Curitiba: Editora CRV, 2016.p. 97–110.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

O direito das crianças com deficiência à inclusão desde a educação infantil

Josilene Petronilo de Lima
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.14

Introdução

Na contemporaneidade, um dos temas mais debatidos é sobre a inclusão das crianças com deficiência, desde cedo, nos espaços infantis, pois a cada dia aumenta o quantitativo de crianças com laudos chegando na educação infantil e isso tem gerado insegurança nos profissionais de educação, porque estes se veem obrigados a superar padrões, buscar novos conhecimentos e qualificar e diversificar suas práticas educativas.

A educação é um dos aspectos fundamentais para a promoção social e individual, portanto, se faz necessário refletir sobre o assunto, e buscar a melhor maneira de proporcionar experiências educacionais significativas a esse público.

Este trabalho possui como objetivo central: tecer considerações sobre a importância de a criança com deficiência usufruir do seu direito à inclusão na educação infantil. Além de contribuir para refletirmos sobre o quanto essas crianças, ao longo da história, eram destituídas de direitos, para nos sensibilizarmos, apoiarmos as lutas dos movimentos sociais que defendem a inclusão, para que se extingam violações aos direitos das pessoas com deficiência, principalmente no âmbito da educação que é nosso campo de estudo.

O problema de pesquisa que norteia o trabalho é: Como o direito da criança com deficiência a frequentar os espaços infantis, desde cedo, contribui em relação aos aspectos individuais e sociais?

Com o amadurecimento das concepções da sociedade em relação a esse público, as crianças adquiriram o direito a existir, a ser cuidadas, a serem instruídas, mesmo que fosse em instituições hospitalares ou caritativas. Mais adiante, percebeu-se que o lugar das crianças com deficiência não deveria ser uma instituição hospitalar.

Através da Associação Pestalozzi, da Instituição Padre Chico na década de 20 do século XX, e posteriormente por meio dos movimentos das APAES, na metade do século, iniciou-se a busca pela educação das crianças com deficiência, porém num modelo separado do sistema de ensino comum. Na década de 80, começaram as lutas dos movimentos sociais para a integração da pessoa com deficiência ao sistema de ensino, mas os estudantes precisariam se adaptar a ele, o que nem sempre conseguiam e continuavam excluídos do processo de ensino aprendizagem na escola comum.

Mais adiante eventos e acordos internacionais influenciaram muito na elaboração de leis que exigem a inclusão escolar das crianças com deficiência na escola comum e de todas as outras que estavam à margem da escola democrática que se queria consolidar. Serão discutidas as contribuições que as leis trouxeram a fim de que a inclusão das crianças na educação infantil ocorra desde cedo.

A qualificação profissional é um aspecto valioso numa escola que se pretende inclusiva e faz parte da meta 4 da agenda 2030 da ONU que fala sobre a educação de qualidade; também estará presente nesta discussão.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky dará respaldo ao trabalho, pois este teórico defende que o ser humano se desenvolve e aprende interagindo em seu meio social, fazendo uso de instrumentos culturais e signos (palavra, desenho e símbolos) que garantem sua existência cultural. O trabalho se respaldará também em teóricos que defendem a inclusão, como Mantoan e Maior.

Fundamentação teórica

Por um longo período da história da humanidade, as crianças com deficiência não tinham sequer o direito à sobrevivência, a serem cuidadas por seus genitores, a frequentar instituições de ensino ou conviver socialmente. Segundo

Maior (2017, p. 30), “a presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes”.

No decorrer do tempo, as concepções da sociedade em relação às deficiências se tornaram mais flexíveis e humanas, e o panorama começou a mudar, através de ações caritativas de algumas instituições religiosas. Outro fator que contribuiu para a mudança foram os estudos e pesquisas na área médica e da psicologia que afirmavam que pessoas com deficiência são capazes de ser reabilitadas, viver em sociedade, aprender e se desenvolver.

No Brasil, a legislação começou a sinalizar novos tempos na área da educação a partir da Lei nº 4024/61 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 88, onde preconizava que: “[a] educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, afim de integrá-los na comunidade”.

A lei já resguardava o direito a uma educação comum e não separada, e também a convivência social. Mas, não era isso o que acontecia, predominavam o capacitismo, segregação e a exclusão das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, prevê que o Estado e a família disponibilizem o acesso à educação para todas as crianças, sem fazer acepção de pessoas. E em seus artigos 206 e 208, prevê atendimento especializado e complementar de preferência na escola. Foram necessárias sensibilizações, movimentações por parte da sociedade, estudos, leis e punições para que as crianças com deficiência pudessem ter acesso à escola comum.

O movimento pela inclusão através de eventos e acordos internacionais foi primordial para proporcionar a constituição de uma política justa e humana para todos: destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, que é oriunda da Conferência Mundial de Educação, na Tailândia, em 1990. A Declaração de Salamanca (1994), criada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Afirma que:

O princípio fundamental desta **Linha de Ação** é de que as escolas devem acolher **todas as crianças** independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas,

crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes; crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17-18).

Conforme podemos observar na declaração de Salamanca educação inclusiva é um movimento que possui como base os direitos humanos, tem primazia pela justiça social e cidadania. Tem como meta eliminar as diversas barreiras, garantir direitos, equidade, considerar e acolher a diversidade de existências. Visa transformar os sistemas de ensino e propiciar a participação e a aprendizagem de todos.

Estes acordos influenciaram na constituição das leis educacionais que visam garantir acesso, permanência e aprendizagem no espaço escolar.

No Brasil, a LDB 9394/96 afirma que a educação infantil se constitui como primeira etapa da educação básica, e que se deve priorizar o desenvolvimento integral do indivíduo e que o cuidar e o educar são dois aspectos indissociáveis. No capítulo V, do artigo 58, afirma que a educação especial é uma modalidade que deve ser oferecida de preferência na rede regular de ensino. No artigo 59 complementa que as pessoas com NEE tem direito a adaptação curricular, métodos, técnicas, recursos e organização para atender às necessidades individuais.

A PNEPEI (2008) afirma que a educação tem início na educação infantil, a qual funciona como base, para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno nas etapas subsequentes. Trabalha-se com o lúdico, diferentes formas de comunicação, estimulação precoce de forma global, e afirma que a convivência com as diferenças favorece a interação, respeito e construção da identidade.

A BNCC (2008) se refere à educação necessária para as pessoas com deficiência quando menciona a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual garante os direitos dos alunos com deficiência, tais como: acessibilidade, matrícula antecipada, profissional de apoio, material adaptado, transporte escolar, diferenciação positiva (PEI, PDI, adaptação e flexibilização curricular), participação ativa, atendimento no AEE, tecnologia assistiva, educação bilíngue, entre outros.

Por um longo período os sistemas de ensino não foram democráticos e ainda estão a caminho de se consolidar. Boa parcela de alunos não deficientes também fracassou na escola quando o acesso foi democratizado, porque as práticas

continuavam padronizadas para as elites, a heterogeneidade de saberes e a diversidade de formas de existência não tinham representatividade.

A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino, barrando as possibilidades de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos (Mantoan, 2015, p. 23).

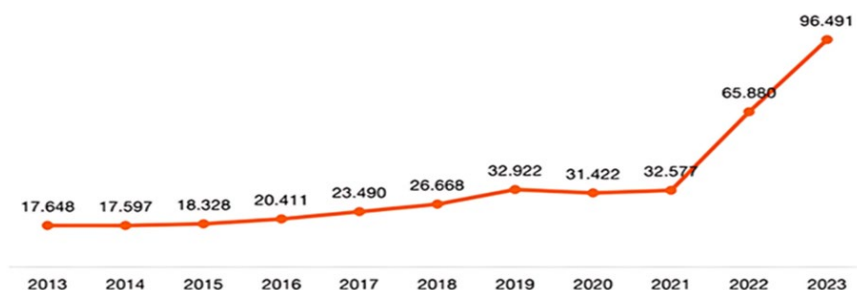
Existia, também, o fato de que algumas famílias não aceitavam ter um filho com deficiência, e até mesmo escondia a criança da sociedade ou a superprotegia, achando que ele sofreria negligência por sua condição nas instituições de ensino.

Com o passar do tempo, as famílias passaram a compreender a importância de a criança com deficiência ter acesso à educação. Desse modo, começaram a procurar as instituições de ensino para matricular os filhos; porém, nos estabelecimentos de ensino, alegavam não haver profissionais qualificados para o ensino e que a escola não era preparada para receber determinadas pessoas com deficiência, tais como alunos surdos, cegos, com deficiência intelectual, com síndrome de Down e os autistas.

Diante das dificuldades, muitos pais recorriam às escolas de educação especial por ser a única e melhor opção, pois lá receberiam atendimento adequado. Já nos lugares em que inexistia esse serviço, as crianças ficavam sem ir à escola ou entravam tardiamente o que acarretava em graves prejuízos no aspecto cognitivo e de sociabilidade.

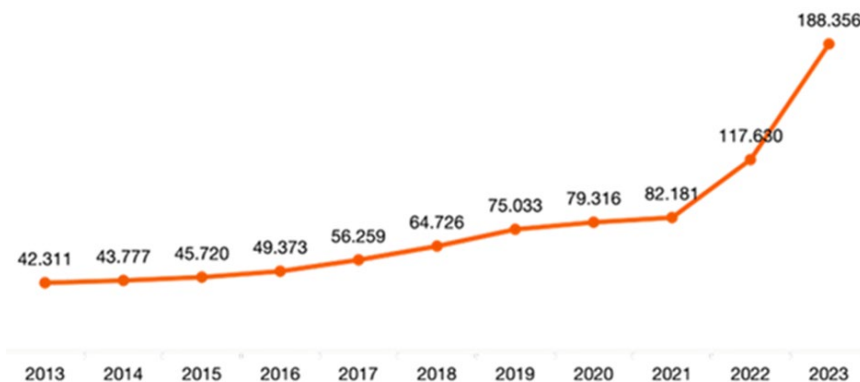
Na contemporaneidade, percebemos que as crianças com deficiência estão chegando cada vez mais nas salas de educação infantil, e isso está representado no gráfico que está na página do Instituto Rodrigues Mendes (2025), cuja fonte são os dados do Censo Escolar 2024, divulgado em abril de 2025 pelo Inep/MEC).

Matrículas da Educação Especial na Creche
Brasil | 2013-2023



*em 2024: 110.629 matrículas
Fonte: INEP/MEC

Matrículas da Educação Especial na Pré-escola
Brasil | 2013-2023



*em 2024: 265.754 matrículas
Fonte: INEP/MEC

Conforme vemos no gráfico de 2013 a 2024 o número de matrículas aumentou significativamente. Ainda estão em estudo os motivos desse aumento, porém há algumas hipóteses: devido aos avanços na ciência que permitem diagnosticar certos transtornos mais depressa, às famílias que têm procurado ajuda profissional cedo e quando se constata atrasos no desenvolvimento são aconselhadas à matricular a criança na instituição infantil, às leis que tornam obrigatório a matrícula desde a

pré-escola e ao fato de que quanto mais cedo a criança com NEE frequentar a escola comum, melhores serão os prognósticos de aprendizagem, o que futuramente vai impactar positivamente em sua formação como cidadão, vida escolar e profissional, autoestima e qualidade de vida.

A garantia de acesso e permanência da criança com deficiência na escola não é uma questão de escolha por parte dos pais ou da instituição de ensino. É um direito garantido por lei, é uma questão de cidadania.

A criança com deficiência tem o direito a conviver e aprender em ambientes comuns e dotados de acessibilidade, entre seus pares. De acordo com Vygotsky (2022), a criança com deficiência também aprende, mas os meios pelos quais se dará o seu desenvolvimento são diferentes dos das crianças sem deficiência.

A convivência com a diversidade de pessoas contribui para a humanização nas interações sociais desde cedo e o desfazimento de mitos e preconceitos. Muitos de nós que estudamos em escolas comuns, nas décadas de 80 e 90, não convivemos com pessoas com deficiência porque eles estavam em casa, nas instituições especializadas ou em classes separadas. Vygotsky (2022), em sua obra “Fundamentos da Defectologia”, criticava a separação das crianças com deficiência em escolas especiais e afirmava que a educação dessas crianças deveria ter como centro as consequências sociais da deficiência, defendia a necessidade de tornar o conhecimento acessível para alcançar a forma que a criança aprende e prepará-la para viver em sociedade.

É fundamental que, desde os primeiros anos de vida, a criança com deficiência conviva com outras, pois é nessa fase que o cérebro delas está em pleno desenvolvimento e essas interações permitem a imitação de comportamentos que geram aprendizagem.

Ainda temos dificuldade em conviver com as diferenças. Nos esforçamos muito para não sermos preconceituosos e valorizarmos as outras características da pessoa, antes da deficiência.

Sem dúvidas essa nova geração considerará como algo natural a convivência com pessoas cadeirantes, cegas, surdas, autistas, entre outros, porque teve a oportunidade de interagir com as diferenças desde a educação infantil e as compreenderá melhor. Desta forma, pode-se vislumbrar a constituição de uma sociedade mais inclusiva.

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho foi a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de teorias e pesquisas já publicadas em diversas fontes: livros, artigos, revistas, sites etc.

A escolha da metodologia se justifica pela necessidade de refletir e nos aprofundar no conhecimento já produzido, em relação ao direito de a criança com deficiência frequentar os espaços da educação infantil e que estes estejam pautados na perspectiva inclusiva. Possibilitando dominar o assunto e utilizar para fundamentar a análise e discussão de resultados de pesquisa.

A discussão tem como base a teoria histórico-cultural, leis que regem a inclusão e autores que defendem a importância de a criança com deficiência frequentar os espaços de educação infantil desde cedo.

Como o tema que norteia o trabalho é educação infantil, cidadania e direitos humanos foram pesquisados e lidos artigos e livros físicos que tratassem do tema para ajudar nas reflexões durante o processo de criação deste trabalho.

Foram realizadas pesquisas na biblioteca digital da SciELO que possui produções escritas de boa qualidade, tendo como critério buscar artigos que possuíssem como palavras chave: inclusão, educação infantil e direitos. Foram acessados artigos de outras plataformas, revistas, e-books e leis que abordam sobre o direito da criança com deficiência à educação.

Foram realizadas leituras, anotações, reflexões e a partir dessas ações, iniciou-se a escrita deste capítulo.

Resultados e discussão

Temos um arcabouço de leis robustas que por si só garantiriam a inclusão, mas não é isso que acontece. São realizadas campanhas governamentais, a maioria das famílias já tem consciência da necessidade de matricular as crianças com deficiência na escola, existem as constatações dos especialistas que abordam a importância de incluir desde a infância e há a aceitação de boa parcela da sociedade quanto aos benefícios da inclusão.

Porém, só isso não basta é preciso que a inclusão nas escolas seja real, não basta cumprir a lei, matriculando a criança na escola. Se formos analisar os

manuais que tratam sobre acessibilidade veremos que a maioria das escolas não são inclusivas e acolhedoras para as pessoas com deficiência. De acordo com Carneiro (2012) “nossa escola não é inclusiva e não sabe ser”. Porque o perfil do estudante com deficiência esteve ausente durante muito tempo das instituições de ensino comuns. E muitos dos que lá trabalham ainda tendem a perpetuar práticas não inclusivas.

A exclusão escolar também acontece quando o estudante com deficiência está presente na sala de aula e o professor não o enxerga, não se dirige ao aluno, não procura saber de suas necessidades e interesses e não procura desenvolver sua prática de forma que aquele estudante alcance os objetivos propostos aos demais da turma ou se aproxime o máximo possível.

Os sistemas de ensino se constituíram voltados para a valorização das capacidades cognitivas e para a busca do aluno ideal. Rotulando, segregando e excluindo todos aqueles que não se encaixavam no padrão estabelecido pela sociedade. Outrora a presença das crianças com deficiência não era bem quista e até hoje ainda há aqueles que acham que essas pessoas estariam melhor em escolas especializadas.

Nos cursos de formação de professores anteriores à Resolução CNE/CP nº2 de julho de 2015, não havia a obrigatoriedade de preparar os futuros professores de sala de aula comum, para trabalhar com alunos com deficiência, antes disso só era exigido conhecimento em educação especial para quem iria trabalhar no Atendimento Educacional Especializado, nas SRMS ou fosse atuar como professor de educação especial diretamente com o aluno. E esse é um dos motivos que dificultou a consolidação da inclusão nas escolas comuns.

Embora a formação acadêmica dos professores no que diz respeito à educação das pessoas com necessidades educacionais específicas ainda não seja a ideal, nos cursos universitários de licenciatura, já existe a exigência de cursar Libras e algumas disciplinas que promovem discussões a partir de leituras, sobre a educação especial.

Ainda se faz necessário vencer principalmente as barreiras atitudinais que se constituem muitas vezes num dos maiores entraves para a inclusão. Ainda ouvimos professores dizendo que não sabem lidar com determinadas características de seus alunos, que determinadas crianças deveriam ter uma escola ou sala de aula só para elas, que questionam laudos, devido a certas comparações com outras crianças que apresentam o mesmo transtorno, negando dessa forma

a individualidade de cada sujeito, entre outras situações. O preconceito é um problema estrutural que precisa ser debatido e combatido.

A deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional, e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social (Maior p. 32, 2017).

A meta 4 da agenda 2030 da ONU tem como objetivo garantir que as crianças na primeira infância tenham acesso à educação de qualidade para que possam desenvolver habilidades que serão primordiais nos primeiros anos escolares. Mas, nem sempre essa meta é desenvolvida pelo poder público, ainda existem muitos espaços de educação infantil sem condições de funcionamento até mesmo para crianças sem deficiência.

O professor é considerado uma peça-chave porque é ele quem vai mobilizar recursos e práticas pedagógicas. Assim, é importante “formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, afim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções” (Mantoan 2015, p. 64). De forma que propicie a aprendizagem, pois a inclusão não se resume apenas à socialização, como alguns acham, porque se fosse só isso bastaria brincar numa praça ou com as crianças da vizinhança.

A figura do segundo professor também é algo fundamental e, se tivesse formação em educação especial, seria perfeito, de maneira a evitar a inconsistência na educação das crianças. É muito comum as prefeituras contratarem estagiários sem experiência para lidar com as mais variadas crianças com deficiências. Se o professor de educação especial não é uma possibilidade no momento, que pelo menos os estagiários recebam formação em serviço em relação a trabalhar com determinado aluno para atender sua especificidade educacional.

Entretanto, o professor sozinho não realiza a inclusão. São necessárias políticas públicas para tornar a instituição de ensino acessível e que dê guarida para que a criança com deficiência permaneça, se desenvolva, e obtenha o maior aprendizado possível.

É fundamental que existam nas creches e pré-escolas acessibilidade, investimento em tecnologia assistiva, materiais de qualidade e adequados à faixa da educação infantil, além da oferta do AEE para a intervenção precoce.

É necessário, também, a sensibilização e formação continuada de toda a equipe escolar através de cursos de capacitação ou especialização em áreas que envolvam a educação infantil na perspectiva inclusiva. Geralmente as formações são destinadas a professores, porém quanto mais pessoas se dedicarem a conhecer o assunto, mais efetivas se tornarão as ações para garantir o direito à inclusão.

A formação do professor no espaço escolar é algo valioso. Seria necessário dedicar tempo e espaço para que os professores tivessem momentos de estudo entre si, a fim de partilhar saberes e compartilhar dificuldades para que sejam solucionadas com a colaboração de todos. O compromisso deve ser com o aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças.

Considerações finais

À medida que a sociedade ao longo do tempo aprimorava suas concepções em relação às pessoas com deficiência, se formava um processo de modificação legal, social e cultural que gradativamente foi se constituindo e chegou na escola. A inclusão é uma concepção que está posta e não há como negar ou desfazer esse processo.

Na contemporaneidade, os pais não escondem mais suas crianças com deficiência, estão bem-informados através das mídias digitais e de outros profissionais, buscam os direitos das crianças a estar na escola e há aqueles que não se conformam em apenas matricular: eles querem toda a assistência a que seus filhos têm direito e cobram aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, a escola não pode rejeitar a inclusão. Não há argumentos aceitáveis para isso. A cada ano letivo chegam mais crianças na educação infantil com diversas deficiências, conforme vimos nos gráficos do censo escolar. Essas crianças são oriundas de diferentes realidades sociais, no passado não era tão comum a presença delas.

Desse modo a instituição de ensino e seus profissionais precisam estar aptos para incluí-las com qualidade; é uma questão de respeito aos direitos humanos e cidadania. É preciso garantir a participação de todos aqueles que por muito tempo estiveram marginalizados e excluídos até mesmo dentro da escola.

Incluir é acolher e fazer com que o sujeito se sinta pertencente àquele lugar de aprendizagem, em que a pessoa seja vista em primeiro plano, que suas

necessidades sejam atendidas e suas potencialidades aprimoradas, através de práticas pedagógicas de qualidade.

Temos um conjunto de leis consideráveis que respalda a inclusão, mas também são necessárias políticas públicas para fortalecer os sistemas de ensino de forma que se constituam inclusivos. Há uma necessidade muito grande de formação continuada, pois percebe-se através das falas, silêncios e atitudes nos espaços de educação infantil que a inclusão ainda não está compreendida. As barreiras atitudinais persistem, o que é preocupante.

Quando se trata de desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as crianças com deficiência os professores sentem que lhes falta conhecimento, pois geralmente as formações são apressadas, além de não existir um tempo destinado para estudar o tema inclusão dentro das escolas ou desenvolver um trabalho colaborativo, onde todos aprendam.

A convivência da criança desde a infância com a diversidade permite a percepção da heterogeneidade e auxilia no desenvolvimento dos valores humanos, como: solidariedade e respeito às diferenças, além de reafirmar a ideia de que as diferenças das pessoas não as impedem do direito de exercer a cidadania, o que possibilitará uma trajetória escolar que conduza a altos níveis de escolarização. O que já vem acontecendo paulatinamente.

As pessoas com deficiência física, os autistas, estudantes com deficiência auditiva e visual, estão chegando com mais frequência nas instituições de ensino superior. E agora os profissionais que lá trabalham também precisam se adaptar a essa realidade e incluir.

Isso é o resultado de famílias e escolas que investiram no potencial desses estudantes, desde a educação infantil. A deficiência é apenas uma das características dessas pessoas, que ao serem bem orientadas conquistaram o seu espaço na sociedade e exercem sua cidadania.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, [2025]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva na educação infantil.** Práxis educacional. v.8, n. 12, p. 81-95, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO Rodrigues Mendes. <https://institutorodrigomendes.org.br/panorama-educacao-especial-2024/>. Acesso em: 29 de jul. 2025

MAIOR, Isabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos.** Inclusão Social, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 09 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo:** a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 05 jul. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.[Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/13104>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas – tomo cinco**: fundamentos de defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso em: 8 de jul. de 2025.

CAPÍTULO 15

Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola

Kamilla Conceição de Assis

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.15

Introdução

O presente trabalho tem como tema “Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola”, que busca perceber as possibilidades e os limites do corpo das crianças nas brincadeiras e interações das quais participam. Nas palavras de Crepaldi (2008), as brincadeiras precisam ser planejadas, ter objetivos e também significado para as crianças, além disso, as brincadeiras e jogos precisam ser pensados, para que se tenham resultados positivos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

O tema surgiu e foi desenvolvido a partir das observações na sala do Berçário II, realizado no componente curricular Estágio Obrigatório I – Educação Infantil, onde foi observado que as crianças necessitavam desenvolver habilidades motoras.

As brincadeiras são de suma importância na Educação Infantil, pois possibilitam seu pleno desenvolvimento físico, psicológico, emocional, intelectual e social, das crianças de 0 a 4 anos. Nesse sentido, escolhemos o referido tema para entender que a interação no espaço escolar é necessária para desenvolver e aprimorar as habilidades motoras das crianças, acreditamos que, desde cedo, as crianças

precisam ser estimuladas de forma correta e intencional. Dessa forma, por meio das relações interpessoais e das brincadeiras, a criança pode utilizar todos os seus sentidos, afetos, intelecto e motricidade, descobrindo-se, articulando-se e relacionando-se com o mundo físico e social, sob mediação do professor.

Nesse sentido, surgiram as seguintes problematizações: como as crianças internalizam as regras das brincadeiras em consideração ao espaço específico para o desenvolvimento infantil? Quais as possibilidades de realizar práticas pedagógicas para desenvolver o interesse das crianças na realização de práticas corporais e na consciência corporal? Qual a necessidade do ensino das atividades da cultura corporal para as crianças bem pequenas? Então, o objetivo geral da pesquisa foi perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participam. Os jogos e as brincadeiras ensinam às crianças regras importantes, nessas brincadeiras, elas aprendem a importância de dividir seus brinquedos com seus coleguinhas. Também é importante que o espaço escolar seja organizado de maneira que as crianças desenvolvam a aprendizagem. “Hoje sabemos da importância da organização do espaço para o desenvolvimento de uma proposta educativa. “Sabemos que o espaço não é apenas físico, é ambiente: de vida de relações e de trocas” (Souza; Weis, 2008, p. 32).

Compreendemos que a discussão sobre jogos e brincadeiras na Educação Infantil pode contribuir com a promoção de práticas de ensino e aprendizagem na sala de aula, de forma que os jogos sejam um aprendizado e não uma obrigação para os alunos. É importante estimular a criatividade das crianças, mostrando a diversidade de coisas que existem no nosso dia a dia, tanto no ambiente escolar como também no meio familiar. Através da interação, a criança tem a oportunidade de se desenvolver. Nas brincadeiras as crianças aprendem limites, regras, desenvolvem a coordenação motora, sempre motivadas e acompanhadas pelos professores. Com isso, nos é mostrada a importância de propiciar condições que possibilitem às crianças a estarem sempre em movimento. É importante estimular a criatividade das crianças, mostrando a diversidade de coisas que existem no nosso dia a dia, tanto no ambiente escolar quanto no meio familiar. Por meio da interação, a criança tem a oportunidade de se desenvolver. Nas brincadeiras, as crianças aprendem limites, regras e a desenvolver a coordenação motora, sempre motivadas e acompanhadas pelos professores. Com isso, percebe-se a importância de propiciar condições que possibilitem às crianças que estejam sempre em movimento.

A questão norteadora deste estudo é: como as crianças internalizam as regras das brincadeiras e como o ambiente escolar pode favorecer essa vivência? Com base nisso, o trabalho se propõe a discutir práticas pedagógicas que estimulem a consciência corporal e o uso intencional das brincadeiras no processo educativo, respeitando as características da infância e promovendo o desenvolvimento integral.

Fundamentação teórica

Para Kishimoto (1996), houve, inicialmente, a propagação de jogos como prática pedagógica, visando a aquisição de conhecimentos diversos, ou seja, as brincadeiras, os brinquedos, as atividades livres e orientadas deveriam estar presentes na Educação Infantil.

Segundo Mascioli (2008), é destacado que a criança desempenha várias atividades que influenciam o seu desenvolvimento psíquico, motor e social, por exemplo: desenhar, modelar, recortar, construir...

A brincadeira é reconhecida como linguagem da infância. Para Vygotsky (1984), o brincar representa uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança aprende com o outro, experimenta papéis sociais e internaliza normas. Piaget (1976) considera que o jogo simbólico favorece a construção do pensamento, possibilitando a acomodação de novas estruturas cognitivas.

Wallon (1995) enfatiza o papel das emoções e da expressão corporal na brincadeira. Segundo ele, o movimento é a base para a construção da identidade infantil. Já Loris Malaguzzi (1999), fundador da abordagem Reggio Emilia, acredita que a criança é protagonista de sua própria aprendizagem, e que o brincar deve ser um meio de exploração e comunicação com o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece o brincar como direito de aprendizagem, destacando-o como eixo estruturante da educação infantil. Entre os seis direitos de aprendizagem estão o “brincar” e o “explorar”, reforçando a necessidade de garantir espaços lúdicos no cotidiano escolar.

Planejar atividades lúdicas exige intencionalidade pedagógica. Segundo Ossetto (2008), o brincar deve ser parte integrante do planejamento docente, considerando os objetivos de aprendizagem e o contexto de cada criança. O educador precisa observar, registrar e interpretar as ações dos alunos, valorizando suas expressões e interesses.

Se o profissional da educação infantil almeja contribuir para a concretização do direito de brincar, cabe-lhe viabilizar um ensino sistemático e intencional, adequado ao ritmo do psiquismo infantil e mediado pela alegria do lúdico, do belo, da descoberta, da surpresa e do encontro. Leontiev em seus estudos mostra que jogos são:

São jogos que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esse tipo de atividade. A aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira; o surgimento desse tipo de atividade é determinado por todo o desenvolvimento psíquico anterior da criança (2010, p. 140).

Entendendo que o jogo servirá de base para a aprendizagem, e que, por meio de processos imaginativos e da troca do concreto para o abstrato, prepara para experiências futuras. A brincadeira facilita o aprendizado, a criatividade e a imaginação das crianças contribuindo assim para a construção do seu conhecimento. Dessa forma, por ser relevante ao desenvolvimento infantil, a escola deve promover meios para brincadeiras, auxiliando assim o processo de aprendizagem. Levando em conta que as crianças são inseridas na escola cada vez mais cedo, o trabalho torna-se relevante para a compreensão da importância da brincadeira como meio de interação social e auxílio na aprendizagem, instigando assim professores a utilizá-la, não visando apenas seu caráter lúdico, mas também o de construtor de estruturas mentais superiores que ajudarão a criança a desenvolver-se cognitivamente.

De acordo com Mrech 1998, p. 162, “É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a perturbaram que ela pode nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas.”

Nessa perspectiva a brincadeira tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, por proporcionar uma série de experiências que serão fundamentais no desenvolvimento futuro da criança. Vygotsky foi um dos estudiosos que dedicou sua obra a pesquisar o desenvolvimento humano e uma parte dela ao brincar como contribuição para estruturar o funcionamento psíquico da criança. Para ele, era necessário levar em conta as necessidades da criança e o que motiva a colocar essas necessidades em ação. A brincadeira vai se estruturando com base naquilo que ela é capaz de fazer a cada momento da vida. À medida que cresce, a criança constrói novas e diferentes habilidades que lhe permitem agir de forma mais ampla no mundo. Na brincadeira a criança constrói experiências concretas

que vão lhe permitir relacionar-se com o mundo, tomar decisões, desenvolver a autonomia e a responsabilidade frente às questões que a envolve.

O imediatismo na criança é presente e são nessas situações concretas que a brincadeira se torna uma realização daquilo que não pode ser imediatamente satisfeito. Segundo Vygotsky:

O brinquedo surge dessa necessidade não realizáveis do imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização do seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. Esse mundo é o brincar (Rolim, Guerra, Tassigny, 2008, p. 178).

Nesse momento a imaginação da criança entra em ação, pois esta passa a criar situações em que sua imaginação é quem predomina, o objeto (brinquedo) deixa de ser a força motivadora, não se prende somente aos estímulos externos, mas à sua imaginação e cognição. Ela vai tornando-se menos dependente do objeto, agindo diferente daquilo que vê, passa do concreto (brinquedo) para o abstrato (ideia) aquilo que o objeto pode proporcionar, como por exemplo: uma caixa de sapato tornar-se um carrinho quando empurrado, ou seja, é a solidificação da capacidade de imaginação.

Em seus estudos Henri Wallon, Vygotsky e Piaget, concluíram que é através das brincadeiras e da comunicação com o ambiente que as crianças se expressam culturalmente. Froebel (Kishimoto, 1996), foi o pioneiro na propagação de jogos como prática pedagógica, visando a aquisição de conhecimentos diversos, ou seja, as brincadeiras, os brinquedos, as atividades livres e orientadas deveriam estar presentes na educação infantil, servindo de suporte aos professores para a apropriação de habilidades e conhecimentos.

Procedimentos metodológicos

O educador tem um papel de suma importância na formação da criança, servindo como guia nesse processo e sendo um parceiro mais experiente. Muito mais que falar, seu papel é observar as estratégias que os pequenos utilizam, qualificando dessa forma, as experiências vividas por eles, quando se trata de bebês o educador é aquele que caminha junto com as crianças, observando e registrando.

Segundo Ostetto (2008), o planejamento é uma atividade e acima de tudo está relacionado com o compromisso que o educador tem com sua profissão, com o respeito que ele tem para com o grupo de criança e com os valores nos quais ele acredita. Parte do ato de observar seus pensamentos e suas criações e contrapondo-se à visão, percebe-se como caráter pedagógico tudo o que o cotidiano na Educação Infantil. E não apenas as atividades coordenadas e dirigida pelo educador. Desta maneira, o pedagógico também compreende todas as ações que estão ligadas à questão do cuidado.

A todo momento o ser humano produz conhecimento cultural e intelectual (oral e escrito), a apropriação desses conhecimentos é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos. Para as crianças, estar rodeada de interações e convívios com adultos contribui para seu processo de aprendizagem como a fala, gestos e os movimentos, pois as crianças ao entrar na escola já são possuidoras de conhecimento empírico, a professora se apropria dos mesmos e apresenta novos conhecimentos.

Nas palavras de Marisglia (2011, p. 35);

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com crianças, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intrapsíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado.

Os bebês em fase de desenvolvimento necessitam da interação com o ambiente e com as outras pessoas, seja na família ou também na escola. A escola passa a ter um papel importante nesse processo de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos. Também é de suma importância que o espaço escolar seja organizado de maneira que os bebês desenvolvam a aprendizagem. “Hoje sabemos da importância da organização do espaço para o desenvolvimento de uma proposta educativa. Sabemos que espaço não é apenas físico, é ambiente: de vida de relações e de trocas” (Souza; Weiss, 2008, p. 32).

O brincar também é um meio que potencializa a inclusão escolar. As crianças com deficiência têm no jogo uma oportunidade de socialização, expressão e desenvolvimento de habilidades. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), asseguram o direito ao brincar para todas as crianças, independentemente de suas condições.

O papel do professor é fundamental para criar estratégias acessíveis, como adaptação de jogos, uso de materiais diversos e formação de pequenos grupos de interação. Também é necessário o apoio de profissionais especializados: tradutores de Libras, guias-intérpretes, monitores e professores de apoio.

É essencial compreender que a inclusão não se resume à presença física das crianças no espaço escolar, mas sim a garantir a plena participação e aprendizagem. Nesse contexto, o brincar torna-se uma ponte que liga o individual ao coletivo, promovendo interações significativas que respeitam o ritmo e as particularidades de cada criança.

Resultados e discussão

A avaliação ocorreu de forma contínua observando cada criança e seu desenvolvimento levando em consideração a individualidade e o desenvolvimento das crianças.

Verificamos se os objetivos estavam sendo alcançados por meio das atividades propostas, observando as crianças no decorrer das aulas.

Em todas as unidades temáticas as crianças vivenciam princípios éticos e morais como: coordenação motora, imagem corporal, orientação espacial, lateralidade.

Apesar da importância reconhecida do brincar, ainda existem desafios na sua efetivação. Muitos professores enfrentam formação precária, falta de espaços adequados, e cobranças por resultados formais. Há também resistências culturais que tratam o brincar como “tempo perdido”.

Contudo, é preciso romper com essa visão e entender o brincar como instrumento de ensino, de construção de cidadania e desenvolvimento integral. Políticas públicas, formação continuada e gestão participativa são caminhos essenciais para consolidar uma escola que valorize o lúdico.

Considerações Finais

Este trabalho proporcionou muito conhecimento acerca da importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem das crianças. Esta pesquisa foi bastante valiosa possibilitando reflexão e construção de uma prática educativa sistemática junto às crianças da educação infantil, em uma turma de bebês, que, sem dúvidas, contribuíram para nosso desenvolvimento acadêmico e profissional. A prática de

leitura e discussões executadas durante o estudo nos possibilitou refletir sobre a prática profissional, compreendendo a atuação de maneira diferenciada conforme as características dos alunos em questão, conhecendo novos horizontes, atingindo novos caminhos na prática da docência na educação infantil, compreendendo que a criança em sua totalidade é um ser único e com várias habilidades.

A elaboração do projeto “Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola”, foi elaborado pensando em como melhorar as dificuldades da motricidade. Escolhemos trabalhar com as crianças, por se tratar de uma disciplina como componente curricular pedagógico na escola, adequado para a faixa etária da turma observada, pois essa área é extremamente efetiva para o desenvolvimento da criança. O fato de a creche fazer um trabalho que permite às crianças deixarem suas marcas, promove essa ligação efetiva das crianças com a creche, pois é importante permitir à criança trazer seus objetos, no qual deixa a sala fica mais pessoal, aconchegante. Por meio disso, dá ao educador a chance de trabalhar o saber dividir, a cooperação com as crianças. Isso pode ajudá-las a desenvolver sua individualidade e consequentemente, sua identidade.

De acordo com Castellani Filho *et al.*, (2009, p, 50), a Educação Física é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades “expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultura Corporal. Nesse sentido, partimos para a seguinte problematização que norteou o projeto: como as crianças internalizam as regras das brincadeiras em consideração ao espaço específico para o desenvolvimento infantil, quais as possibilidades de realizar práticas pedagógicas para desenvolver o interesse das crianças na realização de práticas corporais e consciência corporal. Pensar qual a necessidade do ensino das atividades da cultura corporal para as crianças bem pequenas. A importância do brincar na educação infantil, possibilita o pleno desenvolvimento, físico, psicológico, emocional, intelectual e social das crianças de qualquer idade. Nesse sentido escolhemos o referido tema já mencionado.

Este trabalho proporcionou muito conhecimento acerca da importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem das crianças. Esta pesquisa foi bastante valiosa possibilitando reflexão e construção de uma prática educativa sistemática junto às crianças da educação infantil, em uma turma de bebês, que, sem dúvidas, contribuíram para nosso desenvolvimento acadêmico e profissional.

A prática de leitura e discussões executadas nos possibilitou refletir sobre a prática profissional, compreendendo a atuação de maneira diferenciada conforme as características dos alunos em questão, conhecendo novos horizontes, atingindo novos caminhos na prática da docência na educação infantil, compreendendo que a criança em sua totalidade é um ser único e com várias habilidades.

O brincar é um direito da infância e uma responsabilidade da escola. Trata-se de um caminho potente de aprendizagem, expressão, interação e formação humana. Cabe à educação infantil garantir esse direito, promovendo práticas planejadas, significativas e acessíveis a todas as crianças.

Este artigo permitiu refletir sobre a importância de valorizar a cultura lúdica das crianças e o papel mediador do educador. É fundamental que o brincar seja compreendido como parte central do processo educativo, especialmente nos primeiros anos de vida.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação, Base nacional comum curricular. Brasília. MEC, 2017.
- CREPALDI, Roselene. Brincar de construir brinquedos. In: ANGOTT, Maristela (org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 175-183.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção do jogo infantil. www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33600/36338 Acesso em: 24 de março de 2015.
- MALAGUZZI, Loris. As cências da criança e a Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 1999.
- MARISGLIA, Ana Carolina Galvão. Considerações sobre desenvolvimento infantil. In: MARISGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Associados, 2011. p. 35-60.
- MASCIOLI, Suselaine A. Zanoiolo. Brincar, um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTT, Maristela (org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 105-115.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Educação infantil saberes e fazeres da formação de professores. Campinas; SP: Papirus, 2008. p. 127-144.
- PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1976.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

SOUZA, Andressa Celis; WEISS, Vanilda. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Educação infantil saberes e fazeres da formação de professores. Campinas; SP: Papirus, 2008. p. 32-59.

A horta escolar como estratégia pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios na formação de professores

Lilian Barreto Lellis
Vanderlei Balbino da Costa
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.16

Introdução

Este trabalho baseia-se num relato de experiência a partir de uma proposta pedagógica voltada para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a formação de professores, desenvolvida em uma escola da rede estadual de educação de Mato Grosso, através da implementação da horta escolar como ferramenta inclusiva para o atendimento a esses estudantes.

Com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e abrangente, desenvolveu-se o projeto intitulado “Projeto Horta Escolar: práticas sociais e inclusão”, envolvendo a comunidade escolar em práticas inclusivas e de educação ambiental. O projeto apoiado pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT em parceria com Secretaria de Agricultura Familiar – SEAF/MT, desde 2022 vem destinando verba para a implementação e continuidade da horta escolar para unidades da rede estadual.

Ao desenvolver o projeto, identificamos a possibilidade de integrar o cultivo da horta escolar ao trabalho pedagógico como uma ferramenta inclusiva e significativa para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem vai além do simples cultivo de plantas, pois oferece um ambiente rico em estímulos sensoriais, interação social e aprendizagem prática, permitindo que os estudantes participem ativamente do processo. A horta se torna, assim, um espaço de aprendizagem concreta, que favorece a autonomia, a coordenação motora e a interação, ao mesmo tempo que conecta os conteúdos curriculares à vivência cotidiana dos alunos.

A proposta também surgiu como resposta às dificuldades enfrentadas pelos professores no atendimento aos estudantes com TEA, como barreiras na comunicação, ausência de estratégias pedagógicas adequadas e falta de formação específica para lidar com as necessidades desses alunos. A implementação de atividades na horta serviu como um recurso pedagógico acessível e inclusivo, promovendo adaptações que respeitam o ritmo e as características individuais. Dessa forma, o projeto não apenas enriqueceu o trabalho educativo, mas também contribuiu para a formação de uma escola mais acolhedora, capaz de atender à diversidade e estimular o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

De acordo com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está dentro do rol de deficiência, pois envolve alterações no desenvolvimento neurológico que afetam a comunicação, a interação social e o comportamento. Embora as manifestações do TEA sejam variadas, muitas pessoas autistas enfrentam barreiras significativas para a participação plena e efetiva na sociedade (Ribeiro; Marteleto, 2023).

No contexto social e educacional a que estamos inseridos, o projeto de implementação da horta escolar se justifica por compor um espaço de múltiplas possibilidades educativas, ao associar conceitos da educação ambiental a educação inclusiva, visando a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, além de promover a valorização da diversidade e o respeito ao meio ambiente. Ao incorporar esses princípios no cotidiano escolar, promovemos o desenvolvimento de uma cultura baseada na empatia, no senso de responsabilidade e no sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e sustentável.

A pesquisa seguiu os preceitos metodológicos da pesquisa participante, uma vez que esta metodologia possibilitou a construção de um conhecimento coletivo,

onde os participantes contribuem com seus saberes e experiências. Sendo assim, nosso relato intenciona provocar o debate acerca dos benefícios observados com a implementação de uma horta escolar e demonstrar como a vivência prática e o contato com a natureza contribuíram positivamente para o bem-estar e o engajamento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Fundamentação teórica

O Brasil dispõe, tanto no âmbito federal como estadual, de iniciativas para garantir os direitos da pessoa com deficiência. A legislação brasileira voltada para a educação especial, incluindo as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem avançado significativamente nas últimas décadas, o que contribuiu para ampliar as discussões sobre o papel fundamental que a educação tem para o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos estudantes, e sua responsabilidade em promover a inclusão dessas pessoas, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade.

No estado de Mato Grosso, a legislação segue os preceitos federais e ainda conta com normas específicas para fortalecer a educação inclusiva, como determina a Lei nº 11.909/2022 Mato Grosso-MT, que institui a Política Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e apoio à família e a Lei nº 11.689/2022 Mato Grosso-MT, que institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Além disso, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso inclui metas claras para a ampliação do atendimento educacional especializado (AEE), com foco na formação de professores, acessibilidade e estrutura adequada nas instituições de ensino. Essas medidas visam assegurar uma educação de qualidade, respeitando a singularidade e os direitos das pessoas com TEA no estado.

De acordo com dados apresentados pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc), Mato Grosso tem quase 9 mil alunos da educação especial matriculados em escolas regulares da rede estadual de ensino, sendo 814 com alterações do espectro do autismo. Para atender esses estudantes, a rede estadual de ensino conta com 368 salas de recursos multifuncionais e 128 intérpretes para atuar em conjunto com os professores.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma deficiência, pois envolve alterações no desenvolvimento neurológico que afetam a comunicação, a interação social e o comportamento. Embora as manifestações do

TEA sejam variadas, muitas pessoas autistas enfrentam barreiras significativas para a participação plena e efetiva na sociedade, o que caracteriza o transtorno como uma deficiência, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Tenente, 2017).

Atualmente a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares tem evidenciado a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas e educativas. Isso envolve tanto a utilização de recursos adequados quanto, principalmente, a capacitação teórica e prática dos educadores, para que possam compreender e atender às necessidades específicas desses estudantes, especialmente no que se refere à aprendizagem e à socialização.

Diante dos desafios apresentados para inclusão dos estudantes com TEA nas atividades pedagógicas da escola, nosso questionamento é: *“como a formação docente pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, utilizando a horta escolar como estratégia pedagógica inclusiva no contexto da educação básica?”*

Assim, o “Projeto Horta Escolar: Práticas Sociais e Inclusão” que está em vigor na EEJAS desde 2024, representa uma iniciativa pedagógica de grande relevância, não apenas no âmbito da educação ambiental e alimentar, mas também como um instrumento eficaz de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nosso objetivo é relatar a vivência de ensino-aprendizagem vinculada ao projeto e refletir sobre os benefícios da utilização da horta escolar como recurso pedagógico na inclusão de alunos com TEA. Evidenciando, ainda, a importância da formação docente para a efetiva implementação desta prática inclusiva.

Pesquisas recentes como de Sales e Garlet (2025), Oliveira (2023) e Gadotti (2000), têm evidenciado os benefícios das hortas escolares como ferramenta pedagógica inclusiva, especialmente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. Os estudos apontam que atividades práticas na horta estimula o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No campo da educação ambiental, as hortas pedagógicas representam ambientes significativos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois possibilitam uma prática educativa pautada na atuação conjunta e na experiência didática (Sassi, 2014).

No entanto, destacamos que o sucesso de qualquer proposta pedagógica depende fortemente da formação do docente. O professor não é um mero executor de métodos; ele é um agente ativo que precisa compreender profundamente os princípios, objetivos e aplicações das metodologias para adaptá-las ao seu contexto (Freire, 1993).

É com esse intuito que buscamos levar a esse grupo de professores meios para fomentar suas aulas através da horta escolar, uma ferramenta pedagógica que, além de promover o desenvolvimento cognitivo e sensorial, favorece a inclusão ao proporcionar experiências concretas, colaborativas e significativas para todos os estudantes, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista.

Procedimentos metodológicos

Este relato foi desenvolvido a partir de ações promovida pela EEJAS, localizada no município de Barra do Garças – MT, para inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da implementação da horta escolar.

A metodologia adotada seguiu os princípios da Pesquisa Participante (Brandão, 1999), uma vez que se insere em uma abordagem de natureza social, fundamentada na vivência e na realidade cotidiana dos próprios envolvidos. Assim, pautada numa abordagem qualitativa, a pesquisa não se limita à observação distante dos fenômenos, mas envolve os participantes de forma ativa, valorizando seus saberes, experiências e perspectivas (Thiollent, 1986).

A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de envolver ativamente os docentes no processo formativo, refletindo coletivamente sobre suas práticas pedagógicas e construindo, de forma conjunta, estratégias para o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para desenvolvimento do projeto horta escolar e da pesquisa, contamos com a participação voluntária de 5 professores de diferentes áreas do conhecimento juntamente com o professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e 7 estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No decorrer do ano letivo de 2024, foram realizadas palestras, aulas de campo e atividades voltadas para a coleta de materiais recicláveis, como garrafas PET para a construção de canteiros, bem como atividades envolvendo o preparo do solo, plantio e a colheita das hortaliças pelos alunos.

Os professores disponibilizaram uma hora semanal da sua hora-atividade para o desenvolvimento de estudos e realizações de práticas voltadas para a inclusão dos estudantes com TEA. Os encontros foram realizados na própria escola durante os meses de abril a julho no ano letivo de 2024, com a pesquisadora acompanhando todas as atividades realizadas.

Na primeira etapa, ocorreram palestras e rodas de conversa com os professores afim levantarmos suas percepções sobre o autismo e as principais dificuldades encontradas por estes professores no atendimento aos alunos com TEA. Na segunda etapa foram realizados estudos teóricos sobre o autismo e diagnóstico das habilidades dos estudantes com a participação do professor da sala de recurso. A terceira etapa teve início com aulas de campo para limpeza do espaço da horta, construção dos canteiros com materiais recicláveis doados pelos estudantes e preparo do solo para plantio, essa etapa envolveu todos os estudantes da unidade escolar.

As etapas posteriores foram de implementação do estudo e contemplaram atividades de sensibilização, mobilização e efetivação da horta na escola. As ações desenvolvidas seguiram os princípios da promoção da saúde e sustentabilidade, abordando temas sobre alimentação saudável e meio ambiente.

Resultados e discussão

A análise dos resultados obtidos segue as orientações de Sampieri; Collado e Lucio (2013) para análise de dados qualitativos. Os dados serão apresentados na ordem das atividades realizadas para desenvolvimento do projeto.

A EEJAS se localiza no município de Barra do Garças – MT, oferta diferentes modalidades de ensino e conta com quase 700 alunos matriculados, distribuídos em três turnos. Os 7 estudantes com TEA que participam do projeto horta pedagógica, cursam os anos finais do Ensino Fundamental, tem entre 11 e 16 anos de idade. Segundo os laudos médicos fornecidos pelas famílias, esses estudantes apresentam diferentes graus de autismo, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014) que caracteriza o autismo em níveis de gravidade correlacionados à independência do indivíduo e quanto mais dependente de ajuda, maior é o nível de gravidade. Esse fato requer uma formação docente contínua e específica, capaz de preparar os profissionais da educação para compreender as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e promover um ambiente escolar que respeite as diferenças (Lopes, 2022).

Na primeira etapa, em que foram realizadas rodas de conversas com os professores voluntários, as percepções levantadas sobre os estudantes com TEA foram a limitação na comunicação, com atrasos no desenvolvimento da linguagem; o isolamento social e a falta de interação com os colegas de sala e o próprio professor; e a pouca participação desses estudantes nas atividades coletivas da escola. Também relatam a falta de formações específicas para o atendimento aos estudantes com TEA, especialmente devido ao grande número de atividades burocráticas atribuídas aos professores, como as formações online obrigatórias que acabam sobrecarregando ainda mais a rotina docente, e muitas vezes não tem o impacto real na qualidade do ensino.

Os estudos realizados na segunda etapa de desenvolvimento do projeto permitiram aprofundar o conhecimento teórico sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando maior embasamento para compreender as necessidades específicas dos estudantes autistas. A participação do professor da sala de recursos foi fundamental para o diagnóstico das habilidades e potencialidades dos estudantes, favorecendo o planejamento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Na terceira etapa, o desenvolvimento das aulas de campo promoveu a integração de toda a comunidade escolar em atividades práticas na horta. A limpeza do espaço, construção dos canteiros com materiais recicláveis, o preparo do solo para o plantio e o processo de semeadura não apenas estimularam o trabalho em equipe, mas também possibilitaram uma forma de ensino-aprendizagem colaborativo através da vivência de experiências significativas para os alunos com TEA, haja vista as diferentes formas de interações que os estudantes tiveram. Essas ações contribuíram para o fortalecimento de vínculos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e ampliação da consciência ambiental entre os estudantes.

Assim, as ações desenvolvidas promoveram a integração dos princípios da promoção da saúde e da sustentabilidade, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem significativa sobre alimentação saudável, preservação ambiental e práticas sustentáveis. A horta se consolidou como um espaço pedagógico que fortaleceu a consciência ecológica, estimulou hábitos alimentares saudáveis e contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de cuidado com o meio ambiente e com a saúde coletiva.

Considerações finais

Nossas considerações apontam para necessidade de reconhecer que as demandas e expectativas sociais atuais, exigem uma compreensão mais ampla de novas abordagens educacionais, garantindo que nenhum grupo seja excluído. Para tanto, é fundamental a reorganização das escolas para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos, tornando-se essencial criar estratégias e práticas voltadas ao trabalho coletivo e à interação social entre os educandos, garantindo efetivamente o direito ao aprendizado.

Dessa forma, a pesquisa buscou relatar os benefícios acerca da implementação do “Projeto Horta Escolar: práticas sociais e inclusão”, como proposta educativa, e compreender se ela, aliada a atividades de educação ambiental, poderia auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento social e psicomotor dos educandos, criando oportunidades de todos os educandos aprenderem juntos, de forma colaborativa e assim, contribuir com processo de inclusão escolar.

Por meio da pesquisa, constatou-se que os professores participantes reconhecem a horta escolar como uma ótima estratégia para abordar diferentes temas por meio de atividades práticas e experimentais, de forma interdisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar.

A investigação também possibilitou aos professores identificarem e explorar novas abordagens metodológicas, capazes de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades que estimulassem a compreensão da relação entre o ser humano e a natureza.

Essa perspectiva, de caráter interdisciplinar e inclusivo, promoveu a criação conjunta de ferramentas pedagógicas entre estudantes TEA e docentes de diferentes áreas do conhecimento, como a integração de saberes que foi capaz de reunir perspectivas diversas para enriquecer os conteúdos e metodologias. E a participação dos estudantes na criação de materiais de estudo, com isso eles não só aprendem mais, mas também se sentem donos do processo. Isso os torna mais ativos e engajados, em vez de apenas receptores de conteúdo.

No entanto, percebemos que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um desafio que demanda esforços coletivos, não apenas a comunidade escolar, mas também políticas públicas, apoio das famílias e, principalmente, a formação docente.

Concluimos que a formação docente voltada para o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, inclusivo e respeite as singularidades de cada estudante. Ao capacitar o professor para compreender as características, necessidades e potencialidades desses estudantes, amplia-se a possibilidade de utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas, como a horta escolar, que favorecem a aprendizagem prática, o desenvolvimento socioemocional e a interação com o meio ambiente.

Assim, o desenvolvimento do projeto trouxe benefícios para os estudantes com TEA, ao promover um ambiente de inclusão, proporcionando-lhes oportunidades de participação ativa, socialização e desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, pois a horta escolar deixa de ser apenas um recurso didático e se torna um ambiente vivo de inclusão, estimulando a participação ativa, a cooperação entre colegas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, contribuindo para uma educação básica mais equitativa e humanizada.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRANDÃO, C. R. (org.). **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. São Paulo, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis. 2000.

LOPES, C. M. Práticas pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista: processos inclusivos no contexto escolar. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria – RS. 2022.

OLIVEIRA, V. S. C. Interfaces entre educação ambiental e educação especial: horta pedagógica como ferramenta inclusiva. **Dissertação** (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola. Seropédica-RJ. 2023. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/12936>. Acesso em: 03 jun. 2025.

RIBEIRO, N. C. R.; MARTELETO, R. M. O manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais enquanto um dispositivo info-comunicacional. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina-SC. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/c9V4fxSpWPSgkxsgBmPHn5v/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20quinta%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Manual,o%20tratamento%20de%20transtornos%20mentais>. Acesso 03 jun. 2025.

SALES, K. L. S.; GARLET, J. O papel da formação docente e do projeto político pedagógico na implementação da educação ambiental inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba-PR, v. 22, n. 4, p. 01-21. 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13985>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: McGraw-Hill/ Penso, 2013.

SASSI, J. S. Educação do campo e ensino de ciências: a horta escolar interligando saberes. 2014. 154 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Ciência: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande-RS, 2014. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010574.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

TENENTE, L. B. A visão da escola sobre a inclusão de crianças com Autismo. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo. 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19962/2/Luiza%20Bonemer%20Tenente.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Do estereótipo à resistência: trajetórias do cinema negro feminino na educação brasileira

Rosângela Mendonça de Oliveira

Suely dos Santos Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.17

Introdução

Ao longo das nossas trajetórias como educadoras, a reflexão sobre uma educação escolar antirracista e o papel exercido pela mulher na sociedade têm sido uma constante. Vivemos num país miscigenado, com uma população negra e feminina representativa em número, mas não em voz. Nossas próprias histórias de educadoras/mulheres negras o convívio rotineiro com estudantes negros, brancos, meninos, meninas e o trabalho de muitos anos com o cinema na escola suscitaram as inquietações fundadoras desta pesquisa.

A educação escolar deve, em seu processo, inserir a cultura em seu sentido amplo — as artes em geral, bem como todas as técnicas e tecnologias, linguagens, entre outros saberes. A dimensão pedagógica só tem a enriquecer o capital cultural possível com o uso do filme na escola. O cinema permite que intervenções, nas mais diversas temáticas, sejam feitas, pois, com sua linguagem inebriante, às portas da “competência de ver” inerentes aos seres humanos em formação sejam abertas. Baseadas na convicção de que as/os negras/os possuem os mesmos

direitos assegurados a todos, é que defendemos o uso do Cinema Negro e Cinema Negro Feminino como opções que permitem a resistência que contempla as questões raciais no processo de formação da identidade negra, no espaço escolar.

Decorridas duas décadas, em termos históricos, ainda é pouco para desconstruir a invisibilidade e/ou ausência da mulher negra no cinema brasileiro. Porém, tem ocorrido movimentos no campo social e cinematográfico que demonstram avanço na compreensão da importância representativa da/o negra/o. Tal movimento, embora tardio, apresenta e representa avanços importantes para a luta. Do mesmo modo que a educação tem percebido a importância do cinema na escola, o cinema diverso e incluyente tem feito o movimento de inserção na escola e em outros espaços.

Reafirmamos, por fim, a defesa da interface educação e cinema como importante para a educação antirracista. Defendemos a existência de espaços escolares que sejam acolhedores das minorias e que, além de promover o trabalho pedagógico inclusivo, seja capaz de dialogar com os cineastas, diretores e atores que negros/negras, que ao seu modo, lutam pela causa antirracista, utilizando-se da arte e de outras formas de luta.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, orientada pelo método praxiológico, cuja perspectiva relacional permite compreender as dinâmicas sociais em constante transformação e que constituem a (re) construção das visões e divisões de mundo. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórica e documental, com análise qualitativa, pautada na busca por compreender as representações da mulher negra no Cinema Negro e no Cinema Negro Feminino, bem como suas contribuições para práticas educativas antirracistas e inclusivas.

O levantamento dos dados foi realizado por meio de análise documental, incluindo filmes do Cinema Negro e Cinema Negro Feminino, artigos, teses, dissertações, bem como leis e documentos oficiais que tratam da educação antirracista e da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e do Cinema na Escola. Também foram consultadas imagens, dados estatísticos e produções acadêmicas localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A técnica de análise utilizada foi a análise relacional, que busca compreender os dados dentro dos seus contextos históricos, culturais, sociais e políticos, considerando as relações entre os sujeitos, os campos e os objetos estudados. A análise priorizou categorias como racismo, estereótipos, resistência, representação e práticas educativas, além de considerar elementos como violência simbólica e as desigualdades raciais que atravessam tanto o campo educacional quanto o cinematográfico.

O estudo foi realizado a partir das experiências das autoras como professoras da Rede Estadual de Educação de Goiás e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ), integrando práticas, vivências extensionistas e pesquisa acadêmica.

Quanto aos aspectos éticos, o trabalho não envolveu diretamente sujeitos humanos em situação de vulnerabilidade nem realizou entrevistas, estando focado em análise documental e produção cultural pública. No entanto, foram respeitados todos os princípios éticos na utilização de obras cinematográficas e referenciais teóricos, com os devidos créditos aos autores e fontes.

Resultados e discussão

O *habitus* conduz a forma de agir, de pensar, em determinados locais, situações, ou seja, ele atua diretamente na sua forma de ser, embora essa incorporação ocorra inconscientemente. Ele é socialmente constituído, sendo resultante das práticas sociais que constituem os espaços sociais, culturais e econômicos em que o indivíduo está inserido. Por isso, temos *habitus* distintos, mas que, por sua vez, podem ser modificados por meio da educação. Nesse sentido é que a educação escolar adquire importância fundamental na modificação das mentalidades como ficou evidenciado no apêndice, ao descrever minha trajetória educativa (in)formal que me compôs enquanto ativista antirracista e profissional da educação, que luta pela valorização da educação pública de qualidade. Para Bourdieu (2007), “o que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas” (Bourdieu, 2007, p. 207).

Foi na escola básica nossas primeiras experiências com o uso de filmes em sala de aula, com maior frequência passamos a identificá-los como potentes aliados no processo escuta dos estudantes e como fazer com que os estudantes

identificassem as angústias e questões, as mais diversas, a mediação pelas temáticas abordadas que contribuem para o ensino-aprendizagem. As turmas atendidas por mim eram compostas, em sua maioria, por discentes negros, moradores de bairros periféricos e que apresentavam fragilidade emocional, familiar e cultural. A educação escolar deve ser esse canal de fortalecimento da autoestima, da identidade e da afirmação cultural do sujeito. Estas práticas tornaram-se comuns a outros docentes e receptíveis aos discentes que comentavam que as atividades estavam sendo prazerosas, ricas em conhecimentos adquiridos e compartilhados. Assim, várias ações foram desenvolvidas com o intuito de contribuir para a formação humana, emancipadora e crítica, o que reforça a ideia de que os filmes podem ser recursos eficazes para pensar a realidade, formular questionamentos e análises. “os filmes podem fazer parte do contexto educacional colaborando com a promoção de leitura, e releituras tornando a aprendizagem mais lúdica, mesmo no atual contexto de isolamento, tornando o momento menos sofrido, tenso e pesado” (Moraes, 2021, p. 74).

A formação dos movimentos sociais e as lutas empreendidas na busca por retratação, visibilidade e representatividade, asseguradas em políticas públicas e em legislação específica. A década de 1990 foi marcada como o período de grandes tensões políticas, econômicas, sociais e culturais no campo educacional. De acordo com Maués e Souza (2018), a educação sofre, nesse período, profunda depreciação. Porém, o discurso do governo era de que reformas e mudanças, tais como as que ocorreram, tinham como objetivo uma educação de melhor qualidade. No entanto, várias foram as ações que evidenciaram a falácia desse discurso, visto o desmonte acirrado da educação com a instituição de políticas e ações que estimulavam os cursos à distância, a instalação de instituições internacionais de curso superior no Brasil, a criação de programas de ensino que estimulavam o preparo dos discentes para a ‘Sociedade do Conhecimento’. Desse modo, a ideia de avanço camuflava a impulsão e a expansão do capitalismo.

Assim, é necessário prosseguir, avançar, na luta por igualdade racial, pelas implementações de outras políticas afirmativas de modo que venham reparar os impactos provindos do racismo. Munanga (2005) enfatiza que a consciência da identidade negra é fundamental para que se alcance esse objetivo, pois, por muito tempo, o negro teve sua história silenciada, seu saber negado e sua existência desvalorizada. Efetivas mudanças ocorrem quando existe o exercício das práticas democráticas que valoriza as identidades, que respeita as diversidades e diferenças dos sujeitos. “Enquanto raça, classe e gênero como categorias de análise são

fundamentais para nos ajudar a entender as bases estruturais de dominação e subordinação, novas maneiras de pensar desacompanhadas de novas maneiras de agir oferecem possibilidades incompletas de mudanças” (Collins, 2015, p. 15).

Ao longo desse processo, a mulher negra tem, tanto na sua presença quanto na sua ausência nas telas, o peso duplo – do gênero e da etnia – que a segrega e a discrimina. “Falar torna-se, assim, virtualmente impossível, pois, quando falamos, nosso discurso é frequentemente interpretado como uma versão dúbia da realidade, não imperativa o suficiente para ser dita nem tampouco ouvida” (Kilomba, 2019, p. 42). O Cinema Negro e o Cinema Negro Feminino aparecem, então, como importantes instrumentos de visibilidade, retratação e protagonismo da população negra e, sobretudo, da mulher negra, que historicamente foi excluída dos espaços de poder e de construção de narrativa.

Talvez a análise destes dados explique que, embora o cinema seja um instrumento de grande valor, não se pode desconsiderar que muitas das produções trazem impressões e características ideológicas de quem as produz. “A história como processo e a história como método de análise da realidade permite-nos compreender melhor os meandros das transformações e das forças sociais em disputas” (Ciavatta, 2005, p. 138). Conforme Kilomba (2019), ao refletir sobre a escrita da mulher negra, aponta que há uma constante tentativa de silenciamento de suas vozes e produções, pois estas desestabilizam as estruturas coloniais ainda vigentes. Portanto, democratizar o acesso à produção cultural e possibilitar que diferentes sujeitos produzam suas narrativas é romper com esse modelo excludente e desigual.

Dadas às condições históricas em que foram construídas as desigualdades raciais no Brasil e os desdobramentos negativos que delas decorrem, preocupa-me o tipo de escola que temos, onde o debate sobre o preconceito e a exclusão estão praticamente ausentes. Diante disso, senti a necessidade de maiores conhecimentos/estudos que possam me subsidiar na prática docente, voltada para mudanças no espaço escolar e social. Práticas estas que conduzam à construção de uma sociedade cujas instituições educacionais sejam acolhedoras/inclusivas, antirracistas, justas e democráticas. Enfim, uma formação que coopere na construção do respeito às diferenças e à diversidade dos atores que compõem a sociedade, possibilitando, assim, a igualdade de oportunidades. Desse modo, busquei a pesquisa como um caminho que possa auxiliar nesta tarefa.

A mulher negra ou parda, mesmo quando com participação reconhecida, ainda tem carregado a estereotipia de símbolo sexual. E ela está para além disso,

tanto no cinema, quanto em qualquer outro campo. É preciso construir outras narrativas para além do que já foi produzido e reproduzido durante tantos anos.

Assim entendemos como assertiva a aliança educação e cinema, sobretudo o Cinema Negro e o Cinema Negro Feminino como contribuintes valiosos na promoção da educação antirracista, no espaço escolar. Acreditamos que o debate, a reflexão e a análise de obras cinematográficas do Cinema Negro e do Cinema Negro Feminino promovem uma educação contrária ao racismo e constroem mentalidades, práticas e *habitus* antirracistas tão necessárias ao contexto educacional brasileiro atual. Sendo assim, torna-se importante identificar, compreender e trabalhar para que o espaço educacional com o cinema negro possa conduzir a escola para além da educação formal, pois conforme Bell Hooks (2019), “[...] abrir espaço para imagens transgressoras, para a visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto de transformação” (p. 37).

Considerações finais

Consideramos os impactos da Pandemia de Covid-19 e também o retorno às atividades presenciais nas escolas no pós pandemia. A suspensão presencial das aulas acentuou ainda mais as diferenças de conhecimentos entre classes, raças e gênero. Se por um lado as aulas, de forma remota, ampliaram a distância entre favorecidos e desfavorecidos economicamente, pois muitos discentes de estrato social vulnerável tiveram pouco ou nenhum acesso ao celular, ao computador e à conexão de internet para estudos ou para acompanhar as aulas, por outro o retorno continuou a evidenciar as desigualdades de atendimento as sequelas psicológicas e sociais pelos mesmos demarcadores.

O desemprego, a falta de recursos básicos e o luto, em decorrência das doenças pandêmicas, agravaram as condições de permanecer na escola e de aprendizagem. Como se observou, na busca constante por conhecimento, os mais pobres enfrentam, adversidades, estas só adiam e dificultam a consolidação da educação que garanta equidade. Devido as persistentes desigualdades econômicas, sociais e culturais, é preciso que a escola pública, doravante, amplie os esforços, os materiais pedagógicos, o número de docentes, recursos tecnológicos, acompanhamento da aprendizagem, a disponibilidade de produtos culturais como é o caso dos filmes, entre outros meios, para que todas/todos, especialmente os que se encontram desmotivados, reconstruam e ressignifiquem o sentido de estudar e de buscar a vida completa. Não se deve deixar de considerar toda a complexidade

imposta pela pandemia e a desistência decorrente do período de aulas on-line para compreender a importância de seguir adiante a fim de que as conquistas sejam asseguradas e ampliadas.

Ao refletirmos sobre a importância da consolidação das ações que visam garantir e ampliar a educação antirracista nas escolas brasileiras, tornar-se necessário relembrar as leis: i) Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; ii) a Lei 11.645/08, que incluiu no ensino da Educação Básica a Cultura Indígena, destacando-a como formadora da sociedade brasileira e a iii) Lei 13.006/2014, que incluiu a obrigatoriedade de exibição mínima de duas horas mensais de filmes nacionais na Educação Básica.

Vale ressaltar que, pelos dados levantados e pelas análises, foi possível identificar informações importantes como, por exemplo, a diminuta quantidade de pesquisas realizadas no país que contenham os descritores 'cinema', 'negro', 'educação' e 'mulher'. Nossa busca encontrou apenas seis estudos na área da educação e nenhum deles nesta região. A pesquisa que ora apresentamos, possivelmente será a primeira da UFG e Universidade Federal de Jataí (UFJ) envolvendo a referida temática.

Embora tenha sido encontrado um número maior de estudos com os descritores 'cinema', 'negro', 'educação', fora da área da educação, apontamos ainda que não encontramos estudo na área da Educação na Universidade Federal de Goiás com os descritores mencionados, o que reforça a relevância da temática e a necessidade de continuidade deste e de novos outros estudos.

Concordamos com Ianni (2005) que afirma "se movem indivíduos e coletividades não está e nem estará nunca fechado, mesmo porque é produto e condição da atividade de uns e outros em todo mundo sempre expressando as configurações e os movimentos da história" (p. 33). Para que se promova mudanças nas estruturas sociais e na própria história, o mover e o transformar precisam estar em constante atuação e em todas as regiões do país.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com o trabalho de formação das novas gerações de educadores e que os caminhos formativos por elas/eles possam ser percorridos com mais cultura e arte. Que todos os docentes, especialmente aqueles que atuam na rede pública, visto que são esses que atendem os estratos sociais historicamente excluídos e invisibilizados socialmente, possam ser beneficiados. A torcida é para que elas/eles possam utilizar estudos já produzidos

e que possam também investigar e produzir novos horizontes em termos de diversidade de ações que formam as novas gerações de estudantes.

Que os interessados em seguir pesquisando e utilizando as descobertas sobre o tema antirracista, possam seguir adiante. Nesse sentido, cabe ressaltar que aquilo que hoje escrevemos devemos àqueles que contribuíram com seus estudos já realizados e, assim, almejamos que esta produção sirva também de subsídio para que outros tantos possam vir a ser realizadas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: CATANI Afrânio; NOGUEIRA Maria Alice (org.). *Escritas de educação* 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007a p. 71-80

Clavatta, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

Collins, Patrícia Hill. **Em direção a uma nova visão**: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Ed. Elefante, 2019.

Kilomba, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p.

MAUÉS, Olgaíses Cabral.; SOUZA, Michele Borges de. **A transnacionalização e a expansão da educação superior**. *Revista Educação em Questão*, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14002>. Acesso em: 03 set. 2021.

MORAES, Maria José Ferreira de. **A importância do cinema na escola na construção do capital escolar e cultural, 2021**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, 2021.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ªed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARTE 3

**Formação docente, construção de
identidades e respeito às diferenças**

Formação e identidade docente: um estudo em planos de carreira do sudoeste goiano

Arhessa Vitória Silva Santos

Fernando Silva dos Santos

Camila Alberto Vicente de Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.18

Introdução

O presente trabalho teve origem nos estudos realizados na Prática como componente curricular (PCC) “Trabalho e Educação” no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí. No primeiro semestre de 2025, nesta atividade curricular propôs-se a estudar planos de carreira dos municípios goianos de Jataí, Rio Verde e Mineiros considerando o fato de representarem cidades que possuem Universidades públicas, privadas e público-privadas as quais permitem a formação docente em suas instituições, portanto são consideradas pólos formativos e são consideradas centrais para suas regiões levando em conta os aspectos econômicos, demográficos e sociais.

Considerando estes pressupostos, o texto tem como objetivo apresentar e discutir como os planos de carreira dos docentes das Redes Municipais de Jataí, Rio Verde e Mineiros abordam a questão da formação continuada de docentes e se estes dispositivos legais induzem o desenvolvimento profissional. Metodologi-

camente, procedeu uma análise documental dos documentos vigentes nos três municípios citados e este arcabouço foi debatido à luz do referencial teórico que orientou os estudos na PCC. Este arcabouço teórico permitiu a comparação destes três planos de carreira com similares de outras cidades e estados do país com vistas a perceber pontos consonantes e dissonantes e como o plano pode contribuir para a formação dos profissionais docentes.

Considerando estas premissas, o texto apresentará as bases metodológicas da pesquisa; na sequência, as bases teóricas que permitiram a análise documental e os dados e sua respectiva discussão buscando cotejar, ao final, os planos ao referencial que aborda o levantamento similar em outras cidades e estados do país.

Procedimentos metodológicos

Conforme adiantado, no decurso da PCC foi realizado um levantamento/análise documental referente aos Planos de carreira dos municípios de Jataí, Rio Verde e Mineiros.

A pesquisa documental pode ser caracterizada como uma técnica de coleta de dados em que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 174).

A organização de um *corpus* documental não é *per si* a pesquisa. A interpretação dos documentos é a mediação para a interpretação do fenômeno pesquisado e seu contexto. Nas palavras de Evangelista e Shiroma (2018, p. 94)

Cabe ao pesquisador interpelar o documento e verificar porque foi organizado em torno de determinados termos e por que contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, porque foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos prejudica ou favorece? Para que foi produzido? A que fins se presta?

Na expectativa de compreender com os planos de carreira abordam a questão da formação continuada de docentes, o quadro 01 sistematiza os documentos analisados:

Quadro 01 – Documentos analisados no estudo

Município	Documento	Fonte
Jataí	Planos de Cargos e Vencimentos dos Profissionais do Magistério do Município de Jataí-GO	https://www.jatai.go.leg.br/L2822
Mineiros	Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Mineiros-GO	https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-mineiros-go
Rio Verde	Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Rio Verde-GO	https://comerv.rioverde.go.gov.br/legislacao.php

Organização: os autores (2025)

Os documentos referentes aos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos municípios de Jataí e Rio Verde foram acessados diretamente nos *sites* oficiais da Prefeitura e da Câmara Municipal, respectivamente. Já o plano de carreira de Mineiros foi localizado por meio do portal “Leis Municipais”, plataforma que reúne legislações de diversos municípios brasileiros. O acesso foi rápido e os textos legais estavam disponíveis em formato digital, possibilitando consulta pública com facilidade.

Nota-se, de pronto, que as nomenclaturas se distinguem, mas versam sobre o mesmo escopo: carreira, cargos, vencimentos, profissionais e magistério público.

Carreira e desenvolvimento profissional docente

A prática como componente curricular é uma atividade obrigatória do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso:

A prática entendida como componente curricular deve ser desenvolvida ao longo do processo formativo. Não se reduz à prática de ensino e prática em sala de aula, mas se caracteriza como momento de pesquisa e reflexão das questões postas pela educação e pelo trabalho docente. São ampliação do conhecimento e da análise

de situações pedagógicas que não se restringem a observação direta nas escolas (2019, p. 18).

A PCC é organizada em eixos temáticos os quais devem ser cursados ao longo dos anos. Dentre estes eixos, destaca-se “Trabalho e educação”, cuja ementa define que devem ser debatidos temas como: “A relação entre capital, trabalho e educação; o trabalho como princípio educativo. O trabalho do professor. O trabalho do professor e a sociedade brasileira. O trabalho do professor e sua constituição profissional” (p. 19).

Considerando que a questão da carreira docente é essencial para o (re)conhecimento profissional e que é pouco explorado pelas ementas das disciplinas tradicionais no Curso por força da urgência de outros conteúdo, a PCC Trabalho e Educação, realizada no primeiro semestre de 2025, se propôs a ampliar o debate acerca da carreira do Magistério em Jataí e outras cidades circunvizinhas diante da possibilidade de comparação e das possibilidades de atuação profissional de egressas do Curso de Pedagogia.

Para isso, apoiou-se na definição de carreira docente de Bollmann, a qual afirma que

Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação (2010, p. 01).

Na mesma linha, Barbosa (2023, p. 05 citando Monlevade, 2000) defende que

[...] a valorização do professor se daria por meio da constituição de carreiras que garantissem três elementos: remuneração digna que garanta ao professor a possibilidade de ter um único emprego e, também, uma visão social positiva da docência; boa formação inicial e formação continuada proporcional às necessidades de

seu trabalho; e, por fim, uma estrutura de carreira que incentive a permanência do professor no sistema de ensino com jornada que compreenda as aulas e o tempo necessário para as atividades extraclasse.

A carreira, portanto, deveria permitir a atratividade à profissão docente e sua permanência e desenvolvimento profissional. Pressupõe evolução profissional, jornada de trabalho compatível com o labor, condições de trabalho condizente e avaliação que não perseguisse o individualismo e a competitividade. Além disso, o referencial teórico sustenta que a formação inicial e continuada deve ser compatível com o exercício das funções educativas realizadas pelo docente. Tomando estes elementos como fundamentos teórico-analíticos, a próxima seção apresentará os dados levantados nos Planos de carreira de municípios do Sudoeste Goiano.

Resultados e discussão

Para definir quais elementos seriam analisados nos planos de carreira, tomou-se como referência a obra de Jacomini e Penna (2016). Neste artigo, as autoras relatam uma pesquisa realizada em 12 estados brasileiros e suas capitais acerca de seus planos de carreira. Nesta pesquisa foram analisados quatro elementos centrais: formação para o ingresso na profissão; jornada de trabalho; incentivos para a formação continuada; progressão na carreira.

Neste estudo em tela, optou-se por apresentar como se dá o ingresso na carreira, a progressão funcional docente e as garantias para o afastamento para formação continuada de modo a identificar como os planos podem induzir ao desenvolvimento profissional.

O quadro 02 reúne informações sobre o ingresso na carreira docente. Como se observa:

Quadro 02 – Ingresso na carreira docente

Município	O que dispõe o plano de carreira
Jataí	Art.5º Inciso I - Ingresso por meio de concurso público
Mineiros	Art.2º - Ingresso por meio de concurso público
Rio Verde	Art.10º - Ingresso por meio de concurso público

Organização: os autores (2025)

Como aponta o Quadro 02, todos os municípios pesquisados possuem redação similar em seus planos e, assim como dispõe a LDB (Brasil, 1996), orientam o acesso à carreira do Magistério local por meio de concursos públicos. De igual forma, Jacomini e Penna (2016) também percebem este dispositivo nos planos analisados nos 12 estados e capitais.

Quadro 03 – Progressão funcional na carreira docente

Município	O que dispõe o plano de carreira
Jataí	Art.5º Inciso V - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho
Mineiros	Art.2º - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho
Rio Verde	Art.54 e Art.56 - Progressão vertical mediante requerimento e comprovação de curso; por titularidade, com certificado de aprimoramento na área

Organização: os autores (2025)

As políticas de progressão na carreira docente dos municípios analisados apresentam tanto similaridades quanto dissonâncias.

Em comum, todas exigem avaliação de desempenho como critério central e estabelecem interstícios mínimos próximos para a progressão horizontal — 2 anos em Mineiros e Jataí e 5 anos em Rio Verde — organizando-se em níveis ou referências na carreira. Já as principais diferenças concentram-se na periodicidade, nos critérios formativos e na regulamentação: Rio Verde exige maior tempo de permanência e vincula a progressão à formação acadêmica; Mineiros considera a qualificação profissional e envolve representantes docentes no processo; Jataí exige cursos de capacitação específicos e segue calendário fixo com parecer formal do Executivo autorizando esta progressão. Quanto aos tipos de progressão, Rio Verde adota o critério de titularidade, Jataí distingue progressões vertical e horizontal com percursos distintos e Mineiros integra avaliação e qualificação como base do avanço na carreira.

Comparando aos dados obtidos por Jacomini e Penna (2016), a movimentação na carreira dos locais pesquisados dispõe de mecanismos similares como avaliação de desempenho, tempo de experiência e avaliação de desempenho. Mas, as autoras alertam: “a avaliação de desempenho deva ser individualizada e estar vinculada à progressão na carreira, cabe problematizar essa questão à luz

da especificidade do trabalho docente e dos caminhos tortuosos que o vínculo avaliação/remuneração pode tomar” (Jacomini e Penna, 2016, p. 194).

Quadro 04 – Afastamento para formação
continuada e qualificação profissional

Município	O que dispõe o plano de carreira
Jataí	Art.148º - Licença para aprimoramento profissional, com afastamento remunerado para cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>
Mineiros	Não faz menção
Rio Verde	Art 96º - Licença para aprimoramento profissional, com afastamento remunerado para cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>

Organização: os autores (2025).

A análise dos documentos de Jataí e Rio Verde evidencia alguns aspectos similares e dissonantes acerca da licença para aprimoramento profissional. Tanto em Jataí quanto em Rio Verde há a previsão de licença remunerada para aprimoramento profissional, garantindo o afastamento do docente para cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação. Contudo, a legislação de Jataí apresenta maior detalhamento, exigindo tempo mínimo de serviço, instituição credenciada, limitação proporcional de licenças, critérios de prioridade e compromisso formal de retorno, sob pena de restituição de valores. Já em Rio Verde, a redação é mais sucinta, assegurando o direito, mas sem estabelecer parâmetros específicos para sua concessão. Em contraste, o plano de carreira de Mineiros não prevê qualquer tipo de licença para formação continuada, o que representa uma lacuna grave, pois compromete a valorização profissional e o estímulo à qualificação docente, elementos essenciais em documentos dessa natureza.

Os dados do quadro 04 dialogam, com exceção do caso de Mineiros, com os achados de Jacomini e Penna. Nas palavras das autoras (2016, p. 195):

Em relação à formação continuada do professor, verificou-se que a quase totalidade dos planos de carreira analisados contemplam licença com ou sem remuneração para atividades de formação continuada. Contudo, há uma série de condicionantes para a liberação do professor para a realização de curso de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo.

Em um plano geral, como resultado, percebe-se que os planos de carreira de Jataí e Rio Verde consideram aspectos que garantem a formação continuada de

docentes, tais como a progressão funcional por meio da titulação bem como o afastamento para a qualificação e as condições para este procedimento. Já o plano de Mineiros, não contempla aspectos relacionados ao afastamento para a qualificação e as condições para tal. Nota-se, assim, que os dois primeiros podem ser indutores dos processos de formação docente daquelas pessoas que atuam nestas Redes Municipais, mas o plano de Mineiros é limitado em relação a este processo.

Considerações finais

Os estudos citados anteriormente destacam que tem havido uma perda de direitos e pouca atratividade à profissão docente e isto se nota nos documentos analisados. Em Jacomini e Penna (2016, p. 20), há a assertiva que “pesquisas realizadas no Brasil sobre as condições de trabalho do professor indicam desvalorização política e social da docência estruturando tal exercício profissional” e, ainda, [o estudo apontou] “Identificou-se a necessidade de elaboração de planos de carreira estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, promovendo, de fato, sua valorização política e social, componente importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional (p. 20).

Em Barbosa (2023), as considerações não são muito diferentes: as mudanças engendradas nos planos de carreira do Magistério paulista têm enfatizado a competitividade, a avaliação por mérito desconsiderando o tempo de experiência docente.

Não se pretendeu neste estudo exaurir o tema, mas avançar na reflexão acerca de documentos que são fundamentais à carreira docente. Percebe-se, assim, que alguns planos podem induzir e favorecer a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Por seu turno, outro não favoreceria este processo. Além disso, o estudo não verificou em que medida os planos são executados aos docentes das Redes pesquisadas já que o prescrito, por vezes, pode não ser cumprido.

Considerando-se a premissa que o respeito à pluralidade e o atendimento adequado às pessoas com deficiência passa – necessariamente – por um processo formativo-profissional, o estudo revelou que há municípios nos quais este processo pode ser mais atrativo e estimulado e, em contrapartida, em outro, como dito, não há dispositivo legal que ampare e fomenta este processo limitando a construção da identidade docente e seu desenvolvimento profissional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. LDB – **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BARBOSA, Andreza. Mudanças nos planos de carreira do magistério paulista e a desvalorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87141, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/d4Cj9m5t9jfVLGj4K8RQmyL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 abr 2024.

BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia S; RUMMERT, Sonia M. e GONÇALVES, Leonardo Dorneles (orgs). **Trabalho e educação**. Interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 87-124.

JACOMINI, Márcia e PENNA, Marieta G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**. v. 27, n. 2 (80) | maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv-7NqVgTTp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago 2022.

JATAÍ. Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos dos Profissionais do Magistério do Município de Jataí – GO, Lei n. 2.822/2007. Câmara Municipal de Jataí. Jataí, GO, 28 de agosto de 2007. Disponível em: <http://sislegis.camarajatai.go.gov.br/portal//seeker?iddoc=1210>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MINEIROS. Prefeitura Municipal de Mineiros. Plano de Cargos e Carreiras da Educação de Mineiros – GO, Lei Nº 1.362/2008, de 1º de fevereiro de 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-mineiros-go>. Acesso em: 09 ago. 2025.

RIO VERDE. Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Rio Verde–GO. Lei Nº 5.841/2010. Conselho Municipal de Educação de Rio Verde. Disponível em: Disponível em: <https://comerv.rioverde.go.gov.br/legislacao.php>. Acesso em: 09 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ. Projeto Pedagógico de Curso. Jataí: UFJ (UFG/Regional Jataí), 2019. Mimeo.

Entre o técnico e o ético: a formação docente sob a lógica do capital

Darleni Catarina Barbosa Lima Ribeiro de Castro

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.19

Introdução

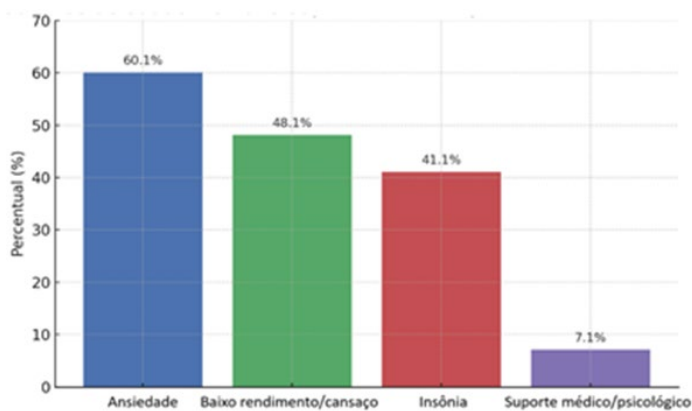
A formação docente, em sua essência, é atravessada por disputas de sentidos que refletem os embates históricos, políticos e ideológicos da sociedade. No contexto atual, marcado pela hegemonia do neoliberalismo, observa-se um movimento crescente de instrumentalização da educação, que tende a reduzir a complexidade da prática pedagógica a uma lógica técnica e performática. Tal movimento implica não apenas a redefinição do papel do professor, mas também a restrição de sua autonomia, ao submeter a prática pedagógica a critérios de eficiência, produtividade e responsabilização. Nesse cenário, os professores são cada vez mais interpelados por políticas educacionais que priorizam a padronização de competências e resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação crítica, ética e comprometida com a justiça social.

A problemática da formação docente no Brasil insere-se em um quadro mais amplo de precarização da atividade do professorado e de regressão de direitos sociais, como aponta Frigotto (2015) ao analisar a relação entre capitalismo e educação. Para o autor, essa precarização se manifesta por meio de novas noções no campo educativo, como “sociedade do conhecimento, qualidade total,

formação por competências, empregabilidade – que radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano, mascarando a regressão social e educacional subjacente” (Frigotto, 2015, p. 206). Esse processo é indissociável das transformações estruturais que atingem o mundo do trabalho e, por consequência, a profissão docente, revelando uma tendência de mercantilização da educação e de subordinação da escola às demandas do capital.

As evidências empíricas corroboram essa hipótese: dados recentes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2021) reforçam esse quadro, indicando que mais de 60% dos professores da educação básica relataram aumento da carga de trabalho e problemas de saúde mental após a pandemia. Por sua vez, a pesquisa da Nova Escola e do Instituto Ame Sua Mente (2022) ratifica essa constatação, denotando que ansiedade, cansaço e problemas de sono afetaram grande parte dos docentes, enquanto apenas 7,1% receberam apoio psicológico formal.

Figura 1 – Problemas de Saúde Mental e Suporte a Professores (Nova Escola, 2022)



Fonte: Adaptado pela autora (2025) de Nova Escola (2022)

O que se observa são as consequências diretas da racionalidade neoliberal aplicada à educação. Ao tratar a educação como um produto e o professor como um ‘recurso’, o sistema sobrecarrega e desvaloriza a prática docente. A ausência de apoio adequado, por sua vez, expõe a fragilidade das políticas educacionais que, orientadas pela lógica de mercado, falham em reconhecer e valorizar o bem-estar e a autonomia profissional.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios impostos à formação docente pela lógica capitalista, com foco nas tensões entre o tecnicismo, a construção da identidade profissional e o respeito às diferenças. Como objetivos específicos, propõe-se: discutir os efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre os processos formativos; problematizar a constituição da identidade docente em contextos de precarização e controle; e refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças como potência para a educação.

A hipótese que orienta este trabalho é a de que, sob o avanço do neoliberalismo, a formação docente tem sido orientada por uma racionalidade técnica que enfraquece sua dimensão ética e política, dificultando a construção de identidades profissionais plurais e comprometidas com a transformação social. Em suma, a pesquisa busca compreender a docência como prática ética e política, que não se reduz ao treinamento de competências, mas deve possibilitar a produção de sentidos, resistências e alternativas ao modelo hegemônico.

A relevância do estudo reside na urgência de se compreender os impactos desse modelo formativo, sobretudo em um país como o Brasil, historicamente marcado por profundas desigualdades sociais, raciais, territoriais e de acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, Gomes (2011; 2017) destaca que reconhecer e valorizar as diferenças étnico-raciais e culturais é condição indispensável para a construção de uma educação democrática e inclusiva. Trata-se, portanto, de articular a crítica às políticas neoliberais com a defesa de uma pedagogia comprometida com a diversidade e a justiça social, visto que, “as instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais” (Gomes, 2011, p. 119).

Por fim, este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Nas seções seguintes, são apresentados, respectivamente, os procedimentos metodológicos adotados, a fundamentação teórica que sustenta a análise, a discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais, com destaque para os desafios e possibilidades de se construir uma formação docente crítica, emancipada e alinhada à luta por uma educação democrática.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, voltada à análise crítica da formação docente em contextos capitalistas. De acordo com Gil (2008, p. 51), “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, permitindo compreender e articular diferentes perspectivas teóricas. Complementarmente, Marconi e Lakatos (2003, p. 183), ressaltam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A escolha dessa metodologia justifica-se pelo objetivo central do trabalho, que não consiste em levantar dados empíricos, mas em analisar como os fundamentos teóricos e políticos do neoliberalismo impactam a identidade e a prática docente. Para tanto, foram mobilizados autores clássicos e contemporâneos que discutem educação, identidade, diferença e sociedade capitalista, como Freire (2019), Hall (2006), Frigotto (2006; 2015) e Gomes (2011; 2017). Esses referenciais teóricos foram selecionados por sua relevância no campo educacional e por permitirem estabelecer conexões entre a crítica à racionalidade neoliberal e a defesa de uma formação docente ética e inclusiva.

Além das obras teóricas, foram analisados documentos oficiais e políticas educacionais brasileiras, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que permitiram compreender como diretrizes institucionais incorporam a lógica neoliberal e incidem sobre a formação inicial e continuada de professores. Esses documentos foram examinados criticamente, à luz da literatura, para identificar contradições entre a retórica da inclusão e da qualidade e as práticas de padronização e controle que caracterizam o projeto neoliberal.

A organização e análise dos materiais seguiram critérios sistemáticos de seleção, considerando a relevância temática, a atualidade, o reconhecimento acadêmico e a contribuição para a reflexão crítica sobre a formação docente. As fontes foram examinadas a partir de categorias analíticas previamente definidas: identidade, ética, técnica, neoliberalismo, diversidade e resistência. Tais categorias emergiram do próprio debate teórico e possibilitaram estruturar o estudo em eixos coerentes, refletindo a intenção de articular dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas na compreensão do fenômeno investigado.

Assim, a articulação entre pesquisa bibliográfica e documental, aliada à sistematização criteriosa das fontes, permitiu o desenvolvimento de um exame reflexivo sobre os desafios da formação docente diante das tensões entre exigências técnicas e compromissos éticos no contexto do capitalismo contemporâneo. A metodologia adotada não apenas sustenta a coerência entre objetivos, referencial teórico e análise, mas também reafirma a perspectiva crítica e interpretativa que orienta este estudo.

Referencial teórico

A formação docente não pode ser pensada de forma neutra ou desvinculada das condições sociais, políticas e econômicas que a configuram. Ao contrário, ela está inserida em um campo de disputas e contradições que refletem as forças em jogo na sociedade. Compreendê-la, portanto, exige que se examine criticamente as estruturas que a determinam, especialmente no atual contexto de hegemonia neoliberal.

Para Freire (2019, p. 31), a formação do educador deve partir do princípio de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que implica reconhecer o professor como sujeito histórico, ético e político. Sua pedagogia rejeita concepções tecnicistas ou instrumentais de educação, defendendo uma formação comprometida com a transformação da realidade. Não por acaso, o autor enfatiza que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2019, p. 30), reafirmando o caráter reflexivo, crítico e dialógico da prática docente.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Hall (2006, p. 13), para quem a identidade é sempre instável, relacional e construída nas interações sociais.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

A ética freiriana, portanto, dialoga com a noção halliana de identidade, na medida em que compreende a docência como processo de constante reconstrução, atravessado por contextos históricos, culturais e políticos. A identidade docente

não pode ser reduzida a uma função normativa ou meramente técnica, mas deve reconhecer e incorporar as múltiplas experiências que constituem cada sujeito.

Entretanto, a consolidação das políticas neoliberais tem promovido um processo de despolitização da formação docente. Frigotto (2006) demonstra que, sob a lógica do capital, a educação é convertida em mercadoria e o professor passa a ser avaliado por critérios gerenciais, subordinado às exigências da produtividade. Nas palavras do autor:

Concebendo-se as relações capitalistas de produção não simplesmente como relações técnicas, mas como relações sociais, relações de classes, vemos que a escola, além de ter um papel na 'formação' dos quadros de assalariados que administram, controlam, supervisionam, planejam, em nome do capital — os portadores da função do capital — estende sua ação igualmente na formação dos quadros que atuam nas instituições repressivas do Estado (Frigotto, 2006, p. 153-154).

Nesse quadro, a prática docente é esvaziada de sua dimensão crítica e ética, configurando-se como função técnica, instrumental e subordinada às exigências do mercado. Esse processo é reforçado por políticas oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, embora aponte a valorização docente e a gestão democrática como princípios (Arts. 12 e 14), tem sido apropriada por discursos gerencialistas e pela lógica de padronização de competências. Esse fenômeno é visível, por exemplo, na implementação das avaliações em larga escala (Prova Brasil, SAEB) que condicionam o financiamento escolar e a própria atuação docente a metas de desempenho. Além disso, é ratificado por reformas recentes como a do Novo Ensino Médio, que aprofunda a precarização ao desvalorizar a formação específica e impor uma lógica de flexibilização para atender às demandas do capital.

A formação docente, sob a hegemonia neoliberal, é uma disputa por projetos de sociedade, pois tende a ser reduzida à lógica de resultados, eficiência e padronização, em contraste com a concepção crítica que defende a centralidade do trabalho, da cultura e da solidariedade como fundamentos de uma educação emancipatória (Frigotto, 2015). Tal concepção, como aponta o autor, se baseia na "importância do trabalho coletivo pautado, ao mesmo tempo, pelo rigor crítico e pela solidariedade de classe, sabendo-se que a consciência política do pertencimento da classe trabalhadora (consciência de classe) constrói-se na práxis" (Frigotto, 2015, p. 226).

Se Freire (2019) e Hall (2006) contribuem para pensar a dimensão ética e identitária da docência, Gomes (2017) acrescenta a perspectiva interseccional, evidenciando como raça, gênero, classe e território atravessam a constituição da identidade docente. A autora destaca que não basta incluir conteúdos sobre diversidade, mas é necessário assumir uma postura política explícita de combate às exclusões. Assim, “não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura [...] é preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo” (Gomes, 2017, p. 24). Essa contribuição amplia a noção de identidade docente, ao evidenciar que as diferenças não se reduzem a variações culturais, mas configuram dimensões estruturantes do processo educativo. Logo, a valorização da diversidade, da justiça social e do enfrentamento ao racismo e ao sexismo deve estar no centro da formação docente, e não como elemento suplementar.

O que emerge desse debate é a tensão entre técnica e ética. De um lado, as exigências neoliberais por competências operacionais e avaliações padronizadas; de outro, a necessidade de práticas formativas comprometidas com a transformação social e com o reconhecimento das diferenças. Como lembra Freire (2019, p. 55), ensinar exige “a consciência do inacabamento”, ou seja, abertura ao diálogo, à escuta e à reinvenção cotidiana da prática — o oposto da racionalidade neoliberal, que busca controlar e normalizar os processos formativos.

Figura 2 – A tensão entre o técnico e o ético na educação



Fonte: Imagem gerada pelo Gemini em 11 de agosto de 2025.

Assim, a identidade docente é compreendida como produção histórica, social e relacional (Hall, 2006), constantemente tensionada entre projetos hegemônicos que visam homogeneizar a prática e forças críticas que buscam reconhecê-la como espaço de emancipação. Nesse movimento, a interseccionalidade (Gomes, 2017), a ética dialógica (Freire, 2019) e a crítica ao tecnicismo (Frigotto, 2006; 2015) oferecem fundamentos para uma formação docente que vá além da técnica e reafirme seu caráter político, crítico e social.

Portanto, a formação docente deve ser entendida como prática social situada, marcada por disputas ideológicas e estruturais. De um lado, a racionalidade neoliberal reduz o professor a executor de competências; de outro, uma perspectiva crítica, sustentada em autores como Freire (2019), Hall (2006), Gomes (2011; 2017) e Frigotto (2006; 2015), aponta para a docência como prática emancipatória, que articula ética, identidade e diferença. Nesse horizonte, a educação não se limita à preparação para o mercado, mas se assume como compromisso coletivo com a construção de uma escola democrática, inclusiva e transformadora.

Resultados e discussão

A análise das contribuições teóricas e documentais permite compreender que a formação docente, quando submetida à lógica do capital, tende a ser reduzida a um processo tecnicista, desprovido de sua dimensão ética, política e emancipadora. Sob a hegemonia do neoliberalismo, educadores são cada vez mais pressionados a se adequar a modelos padronizados de ensino e à lógica da produtividade, da competitividade e da meritocracia, o que compromete a autonomia profissional e obscurece a centralidade do sujeito na prática educativa.

A BNCC (2017) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 evidenciam esse processo. Essas diretrizes oficiais, ao priorizarem competências e resultados mensuráveis, refletem a racionalidade empresarial que Frigotto (2015) denuncia, transformando o professor em um mero “executor de tarefas”. Em consonância, Gatti *et al.* (2019) relatam a expansão acelerada de cursos de licenciatura a distância, majoritariamente em instituições privadas com fins lucrativos, demonstrando a mercantilização do ensino superior, caracterizada por baixa qualidade e fragmentação curricular. Conforme as autoras, “o pouco valor atribuído às estruturas e dinâmicas formativas de professores [...] tem como consequência a banalização da atividade docente, contribuindo para certa desqualificação social da profissão, disfarçada, muitas vezes, por discursos convenientes” (Gatti *et al.*, 2019, p. 44).

Essa lógica de desvalorização se manifesta na intensificação e na precarização do trabalho docente. Dados recentes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2021) e da pesquisa da Nova Escola (2022) confirmam esse quadro, revelando o aumento de problemas de saúde mental entre educadores. Essa intensificação laboral está diretamente relacionada à ampliação de políticas de responsabilização individual, que, como aponta Hypólito (2015, p. 520), usam argumentos inadequados para “culpabilizar o professorado e sua formação pelo desempenho medíocre da educação brasileira, o que não está [...] baseado em evidências”.

Ao transferir a responsabilidade por falhas estruturais aos indivíduos, a própria identidade profissional do professor é posta em xeque. Hall (2006) permite compreender como essa identidade, construída em meio a tensões históricas, é constantemente interpelada por discursos que a deslegitimam ou a subalternizam, sobretudo quando se trata de professores(as) que atuam com populações historicamente excluídas. Como aponta o autor, “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (Hall, 2006, p. 42). Essa individualização do fracasso mascara as desigualdades e fragiliza o sujeito que, em vez de atuar coletivamente, se sente isolado e responsável por um sistema que não controla.

A formação docente, portanto, precisa enfrentar não apenas os desafios impostos pela racionalidade neoliberal, mas também os atravessamentos estruturais relacionados às desigualdades raciais, de gênero e territoriais. Gomes (2017) destaca que essas desigualdades se reproduzem nas trajetórias formativas, exigindo que a formação contemple não só o domínio técnico, mas também o reconhecimento das diferenças como constitutivas da prática pedagógica. Nesse sentido, a autora afirma que,

a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. Ela poderá nos levar ao necessário movimento de descolonização do conhecimento (Gomes, 2017, p. 139).

O que se observa, portanto, é uma tensão permanente entre a resistência ética de muitos professores e a pressão de um sistema que valoriza a adaptação acrítica e a conformidade. Diante desse cenário, torna-se urgente recuperar uma

perspectiva formativa que valorize a escuta, o diálogo, a construção coletiva de saberes e o compromisso com a transformação social. Isso significa reafirmar a docência como prática crítica e emancipatória, cuja legitimidade não reside em atender a indicadores de produtividade, mas em possibilitar a construção de uma escola democrática e socialmente referenciada. A docência, como prática ética e política, não pode ser capturada por lógicas de padronização e controle, sob pena de se esvaziar de sentido e de potência.

Considerações finais

A pesquisa demonstra que a formação docente no Brasil encontra-se atravessada por tensões entre projetos educacionais distintos: de um lado, a lógica neoliberal que promove uma docência tecnicista, pautada em indicadores de desempenho, produtividade e padronização; de outro, perspectivas críticas e emancipatórias que valorizam a ética, a reflexão, a identidade situada e o reconhecimento das diferenças. Essa dualidade evidencia que a formação docente é um espaço de disputa simbólica e material, no qual se definem os sentidos atribuídos à profissão e ao papel social do professor.

Autores como Freire (2019), Hall (2006) e Gomes (2017) apontam caminhos para fortalecer a dimensão ética, política e interseccional da formação de professores. Freire (2019) ressalta a necessidade de uma prática reflexiva e dialógica, que considere o educando como sujeito e potencial agente transformador. Hall (2006) enfatiza a construção contínua da identidade docente em contextos sociais e históricos, enquanto Gomes (2017) evidencia que o enfrentamento das desigualdades estruturais deve ser parte integrante da prática pedagógica. Essa articulação entre ética, identidade e reconhecimento das diferenças constitui o núcleo de uma formação docente crítica e emancipatória, capaz de resistir à homogeneização imposta pelas políticas neoliberais.

Os documentos normativos e políticas recentes, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC (2017), indicam um movimento contrário, ao priorizarem competências instrumentais e reduzir o espaço para disciplinas pedagógicas críticas. Tais diretrizes reforçam a lógica de mercado e a mercantilização do ensino, desconsiderando a necessidade de práticas formativas que promovam autonomia, reflexão crítica e engajamento ético-político. Essa tensão entre o ético e o técnico demonstra que a docência enfrenta desafios estruturais, nos quais a

autonomia profissional, a capacidade de reflexão crítica e o compromisso com a justiça social são frequentemente ameaçados.

Diante desse cenário, conclui-se que fortalecer a formação docente implica articular ética, identidade e reconhecimento das diferenças como eixos centrais do processo formativo, promovendo práticas que resistam às pressões neoliberais e que afirmem a escola como espaço de emancipação, aprendizagem significativa e construção coletiva de conhecimento. A formação docente deve ser entendida como prática social situada, sensível aos contextos culturais, sociais e históricos, e orientada à construção de uma educação inclusiva, equitativa e transformadora. Em suma, a formação docente não deve ser concebida apenas como preparação para o desempenho de funções instrumentais, mas como um compromisso com a transformação social, a equidade e a consolidação de uma educação democrática, crítica e inclusiva.

Para tanto, sugere-se que as políticas públicas priorizem o financiamento adequado da formação inicial e continuada, com currículos que integrem conteúdos críticos, práticas interdisciplinares e perspectivas interseccionais. A implementação de programas de formação continuada que incentivem a reflexão ética e política, valorizem a identidade docente e promovam a reflexão sobre as desigualdades estruturais se mostra essencial. Por fim, recomenda-se o incentivo a espaços de escuta, diálogo e troca entre professores, gestores e comunidades escolares, de modo a fortalecer a prática pedagógica como eixo de resistência e transformação social, contribuindo para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, plural e emancipatória.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3001/republicada-resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 13 abril 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a fim de regulamentar o Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 34, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Condições de trabalho e saúde mental de professores da educação básica no contexto da pandemia**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, p. 206–233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619/6182>. Acesso em: 26 fev. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 24 fev. 2025.

GEMINI. **A tensão entre o técnico e o ético na educação** [imagem gerada por inteligência artificial]. [S. l.], 11 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 27, n. 1, p. 109–121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 17 abril 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Ta-deu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517–534, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtW-zyDKPwx8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

NOVA ESCOLA; Instituto Ame Sua Mente. **Saúde Mental dos Educadores 2022**. Pesquisa realizada com mais de 5 mil docentes de todo o Brasil, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Cultura virtual e subjetividades em tempos de capitalismo global e de vigilância: metamorfoses culturais no mundo do trabalho docente

Evandro Salvador Alves de Oliveira

Sálua Cecílio

Pauliane Rodrigues Resende

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.20

Introdução

O texto é fruto de estudos e discussões de um Grupo de Estudos e Pesquisas, cadastrado no CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE), que se debruça em investigar o tema “trabalho docente, tecnologias digitais e subjetividades” (GEPETTES). Nele são problematizadas as subjetividades e a cultura virtual, que se formam em tempos de capitalismo global e sociedade de vigilância e de plataformas quando também se analisam as tecnologias digitais e suas interfaces com a constituição individual e coletiva dos sujeitos, especialmente de professores do ensino superior.

Esta produção é um recorte de um estudo de natureza qualitativa, do qual participaram, como entrevistados, professores do ensino superior de uma instituição pública municipal do sudoeste goiano. Contudo, o foco incide em apresentar a

revisão teórica sobre o tema deste capítulo, que se orienta pelas contribuições de Lévy, Kerckhove, Santaella, Kenski, Dardot e Laval, Lipovetsky, Piolli, Silva e Heloani, Zuboff, Antunes, Carlota Boto, Harmut Rosa e Dora Kaufman. O objetivo principal é refletir sobre a cultura do capitalismo global e suas relações com a produção de subjetividades de professores universitários, analisando como o uso das tecnologias digitais, ampliado pela cultura midiática, contribui para as metamorfoses técnicas e culturais no contexto da educação, especialmente nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI. São períodos em que as relações homem-máquina se sofisticam e ganham visibilidade, a exemplo da disseminação da Inteligência Artificial e seus usos em diversos setores da vida cotidiana, com reverberações para o mundo do trabalho e da subjetividade dos que estão a ela expostos, que parecem se esvaziar de suas escolhas e poder de decisão, em proporções cada vez mais ampliadas pela evolução tecnológica, materializada nas plataformas disponíveis em escalas sem precedentes, de modo a delinear uma sociedade “disposta ao crescimento, ao adensamento de inovações e à aceleração, como meio de manter e reproduzir sua estrutura” (Rosa, 2019, XI).

Dado tal contexto, admite-se como pressuposto que o capitalismo global e a produção de subjetividades moldam os sujeitos (inclusive os docentes), tendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC como protagonistas. Esse cenário, de certa forma, implementa e reproduz a “nova razão do mundo”, em que ser sujeito representa um desafio, pois o bombardeio de informações, padrões e modelos deste novo tempo da cultura virtual e do capitalismo global tem impactado a vida dos seres humanos, sob diversos aspectos e dimensões. Nesse contexto, uma das mais fortes demandas é estar em compasso com o ritmo acelerado da vida e de suas inúmeras dimensões. Estão nelas incluídas a do trabalho e da produção de valor. Ou seja, o sujeito (neoliberal) enfrenta uma forte aceleração e ilimitadas exigências de performatividade no mundo do trabalho atravessado por novos formatos e condições que se fortalecem com a tecnologia digital e a virtualidade, dificultando a reflexão crítica e a autonomia.

Como este capítulo visa apresentar, a cultura virtual e as subjetividades são desenhadas à medida que o sujeito neoliberal vive e se relaciona com a cultura global, do consumo e da competitividade, requerendo que se torne cada vez mais um empresário de si. Assim, dele é exigido que passe a gerenciar sua vida, como um produto, e a perseguir metas e resultados elevados. Ritmo intenso, acelerações contínuas e engajamento permanente podem ser considerados as expressões das metamorfoses culturais dos novos tempos sociais que marcam

e estruturam uma sociedade em transformações contínuas, embora de ritmos com intensidades diversas e com efeitos e níveis de alcance heterogêneo.

A discussão sobre as relações dialéticas entre sociedade, tecnologias, subjetividades e cultura virtual nos convida a refletir, em uma dimensão qualitativa sobre tecnologias digitais, mídias eletrônicas e suas interfaces ser humano/máquinas, sociedade em rede e capitalismo global e de acumulação flexível. Aqui exploramos esse “novo tempo cultural”, destacando as metamorfoses geradas por tais contextos. Como aponta Alves (2014), o capitalismo global representa uma reestruturação produtiva do capital sob a lógica toyotista, marcada por uma base técnica manipuladora e pela transnacionalização da economia, onde corporações influenciam políticas globais (Castells, 2016) e direcionam rumos, extensão e conteúdos do trabalho via plataformas cada vez mais presentes na cultura contemporânea.

Assim, a plataforma encontra na força de trabalho disponível o segredo para sua expansão. [...] Trabalhos que são cada vez mais realizados através de jornadas extenuantes, percebendo baixos salários, em uma lógica aparentemente “impessoal”, em que a mediação das plataformas, através de seus “algoritmos”, comanda e controla tempos, ritmos e atividades realizadas, sempre com mais intensidade com metas a serem diariamente superadas (Antunes, 2023, p. 34).

Nesse cenário, Hartmut Rosa (2019) alerta para os efeitos da aceleração social — tecnológica, das mudanças sociais e do ritmo de vida — que redefine a experiência humana na modernidade. A “escassez de tempo”, gerada pela lógica capitalista, aliena os sujeitos de relações significativas, como alternativa à temporalidade desumanizante. Essa crítica ecoa nos desafios enfrentados por professores universitários, cuja prática pedagógica é atravessada por demandas de produtividade acelerada e adaptação contínua às tecnologias.

Paradoxalmente, a cultura virtual — frequentemente idealizada como solução para problemas educacionais — é desmistificada por Carlota Boto (2020), que critica a crença ingênua de que a tecnologia, por si só, resolverá questões complexas da educação. Para a autora, a escola deve permanecer como espaço de humanização, resistindo à redução da formação crítica a meros processos técnicos. Essa perspectiva é urgente no contexto universitário, onde a pressão por digitalização pode obscurecer fins pedagógicos.

Por outro lado, Dora Kaufman (2023) desmonta os discursos utópicos ou distópicos sobre inteligência artificial (IA), revelando seu caráter não “inteligente” (no sentido humano), mas como ferramenta estatística dependente de dados. Seu alerta sobre viés algorítmico, manipulação e a necessidade de regulação ética interpela diretamente a educação superior, onde ferramentas de IA são cada vez mais adotadas sem uma reflexão crítica sobre seus limites – uma tendência que parece crescer cada vez mais nos contextos educativos.

Nesse panorama de mudanças e transformações, entendemos a subjetividade de como vida psíquica indissociável da sociabilidade – o “outro lado” da objetividade. Nessa perspectiva, interessa-nos analisar como “tempos híbridos” (Hall, 2011) e “líquidos” (Bauman, 2007) afetam a constituição dos sujeitos em uma era de hiperconexão. Oliveira, Silva e Miranda (2023) alertam para isso quando exploram o trabalho docente no ensino superior. Assim, aqui buscamos dialogar com teóricos que discutem o tema sobre tecnologias (Lévy, 1999; Santaella, 2003) e neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016), além de críticos como Lazzarato e Guattari (2006), que veem o capitalismo como colonizador do inconsciente, moldando desejos conforme as demandas do mercado.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa fundamentada na dialética materialista, articulando revisão bibliográfica crítica e análise teórica para investigar as relações entre cultura digital, subjetividade e trabalho docente no capitalismo global. A pesquisa bibliográfica abrangeu três eixos principais: as teorias sobre neoliberalismo, com ênfase nas análises de Dardot e Laval (2016) acerca da fabricação do sujeito neoliberal e da “empresa de si”; os estudos sobre cultura digital e cibercultura, destacando as contribuições de Lévy (1999) sobre virtualização e Santaella (2003) sobre as transformações nas linguagens; e as críticas ao trabalho docente contemporâneo, com foco nos impactos das tecnologias digitais (Kenski, 2013); e das demandas performativas (Piolli *et al.*, 2015) e trabalho plataformizado (Antunes, 2023).

A análise seguiu os princípios da dialética materialista, buscando superar dicotomias entre teoria e prática ao examinar como as macroestruturas do capitalismo global se manifestam nas dinâmicas educacionais. A metodologia empregada, ao privilegiar a análise crítica das fontes teóricas, proporcionou uma compreensão abrangente das metamorfoses culturais que afetam os docentes

universitários. A perspectiva dialética permitiu examinar as relações entre tecnologia, subjetividade e capitalismo, oferecendo subsídios para repensar o papel da educação superior em um contexto marcado pela cultura digital e pelas demandas do neoliberalismo. O estudo não apenas sistematizou contribuições teóricas relevantes, mas também avançou na construção de um marco analítico para investigações futuras sobre trabalho docente e subjetividade na era digital e como se dão suas transformações pela mediação das TDIC.

Capitalismo global e produção de subjetividades

Valencia (2016) analisa criticamente o modo de produção capitalista contemporâneo, identificando duas correntes principais: uma que reconhece a expansão vertiginosa do capitalismo globalizado, e outra hegemônica que defende estarmos numa sociedade pós-capitalista e pós-industrial. Esta última, fundamentada no paradigma pós-moderno, desenvolveu suas próprias categorias explicativas (Valencia, 2016, p. 21). Mais que discutir polaridades políticas, importa refletir sobre a coexistência deste sistema com indícios de uma era pós-industrial.

Alves (2014) examina a precarização do trabalho no século XXI, introduzindo o conceito de “neodesenvolvimentismo” – modelo capitalista emergente no Brasil nos anos 2000, consolidando o capitalismo global. O autor identifica um bloco histórico composto por neoliberalismo (década de 1990) e neodesenvolvimentismo (governos Lula/Dilma), ambos sob domínio do capital financeiro (Alves, 2014, p. 11). Neste contexto, a subjetividade emerge como produto da cultura capitalista. Guattari e Rolnik (1999) preferem o termo “subjetivação” a “ideologia”, descrevendo uma subjetividade industrial e maquinica – fabricada, modelada e consumida. Trabalhadores sociais (jornalistas, psicólogos, educadores) atuam como agentes desta produção subjetiva (Guattari & Rolnik, 1999, p. 29). Como observa Lazzarato (2014, p. 14), o capitalismo lança modelos subjetivos como a indústria automobilística lança novos carros, buscando articular economia política e “economia subjetiva”.

Enquanto Guattari e Rolnik enfatizam a dimensão maquinica da subjetividade, e Santaella (2003) discute as relações homem-máquina, Alves (2014) propõe o conceito de “maquinofatura” para explicar a nova base técnica de produção capitalista, resultante das revoluções informática e informacional. Chagas (2013) identifica na obra de Marx elementos para compreendê-la como construção histórica não autônoma, vinculada a conceitos como trabalho, ideologia e fetichismo da mercadoria.

A subjetividade, na perspectiva marxista, não é atividade secundária, mas processo fundamental na transformação do mundo (Chagas, 2013). No capitalismo, opera através de dispositivos de sujeição social e servidão maquínica (Lazzarato, 2014, p. 17). A “maquinofatura” altera radicalmente as relações homem-máquina e o metabolismo social (Alves, 2016), aproximando-se da concepção de Guattari e Rolnik (1999, p. 31) sobre subjetividade como produção social e fonte de lucro capitalista.

A produção subjetiva inicia-se na infância, através da exposição a mídias e tecnologias que modelam percepções e valores (Guattari; Rolnik, 1999, p. 33). Os meios de comunicação funcionam como “muros de linguagem”, oferecendo modelos de racionalidade, justiça e beleza que conformam os indivíduos. Na sociedade em rede (Castells, 2007), a microeletrônica redefine a comunicação e a interação humana, enquanto a maquinofatura revoluciona a base técnica e captura subjetividades, através do toyotismo (Alves, 2014, p. 15) e das tecnologias digitais, meios para extração de valor pelo trabalho, para além do seu valor de uso.

Tecnologias, realidade virtual e subjetividade: ciberespaço e metamorfoses culturais

A reflexão sobre as tecnologias digitais na contemporaneidade exige uma abordagem multidimensional que considere tanto seus aspectos técnicos quanto seus impactos socioculturais. Como ponto de partida, é fundamental diferenciar os conceitos de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Belloni (2009) define as TIC como englobando mídias eletrônicas tradicionais como televisão, videogames e telefones celulares, enquanto Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) caracterizam as TDIC como dispositivos mais recentes como computadores, tablets e smartphones, destacando a crescente digitalização da sociedade, por meio de tais dispositivos.

Esta evolução tecnológica tem profundas implicações para a educação e o trabalho docente. Barreto (2012) alerta para o risco de se considerar as tecnologias como panaceias que resolveriam por si só os problemas educacionais, posição que encontra ressonância em Boto (2020), que defende a escola como espaço primordial de humanização. Kenski (2003, 2013) analisa como essas tecnologias introduzem novas dinâmicas nas relações tempo-espaço e transformam as práticas pedagógicas, afetando diretamente a subjetividade dos professores.

A revolução tecnológica atual, comparável em impacto à Revolução Industrial, segundo Castells (2007) e Baumgarten (2006), apresenta características únicas. Como destaca Castells (2007), vivemos uma relação dialética onde a sociedade não determina a tecnologia, mas também não é determinada por ela – ambos os polos se coproduzem mutuamente. Essa interação gera fenômenos complexos: as mídias tornam-se verdadeiras extensões humanas (Aroche, 2015), modificando profundamente nossos processos de significação e subjetivação.

No cerne desta transformação está o processo de virtualização. Levy (1999) oferece uma análise filosófica profunda deste conceito, distinguindo três dimensões: técnica (relacionada à informática), corrente (como contraponto ao real) e filosófica (como potência criadora). Sua teoria dialoga com as observações pioneiras de Negroponte (1995), que previu a convergência entre real e virtual, hoje materializada em experiências imersivas de realidade virtual. Santaella (2003) complementa esta análise ao examinar como a digitalização permite a convergência midiática, criando novas formações socioculturais.

O ciberespaço emerge como ambiente privilegiado para a inteligência coletiva (Lévy, 1999), mas também como espaço de tensionamentos. Kerckhove (1997) analisa como os meios eletrônicos se tornam extensões da psicologia humana, enquanto Santaella (2003) destaca que “no cerne dessa revolução está a possibilidade aberta pelo computador de converter toda informação – texto, som, imagem, vídeo – em uma única mesma linguagem universal” (p. 59-60). Esta convergência midiática, característica marcante da cultura digital contemporânea, ocorre sob o signo do capitalismo global (Alves, 2014) e da aceleração social descrita por Rosa (2019). Kaufman (2023) adverte sobre os riscos da inteligência artificial neste contexto, destacando seu caráter essencialmente estatístico e a necessidade de regulação ética. Juntos, esses autores pintam um quadro complexo das metamorfoses culturais em curso, em que as tecnologias digitais reconfiguram radicalmente nossas subjetividades e formas de ser e estar no mundo.

Ser sujeito na cultura digital e o “empresariamento de si”: neoliberalismo em questão

Na cultura digital contemporânea, ser sujeito implica muito mais do que o simples uso de tecnologias. Como bem destacam Costa, Duquevez e Pedroza (2015), exige-se um domínio crítico dessas ferramentas que transcende a mera operacionalidade, abarcando a compreensão de seu papel como artefatos materiais e

simbólicos no contexto do capitalismo flexível. Esses autores ressaltam que o sujeito contemporâneo se constitui na complexa relação dialética entre o social e o individual, sendo capaz de transcender o imediatismo através do que denominam letramento digital – processo que envolve a apropriação crítica de digitalidade, interatividade, hipertextualidade e conectividade em suas práticas sociais.

As tecnologias digitais assumiram um caráter profundamente ubíquo em nossas vidas, permeando de maneira quase imperceptível nosso cotidiano e dissolvendo progressivamente as fronteiras outrora nítidas entre vida real e virtual, trabalho e vida privada. Essa erosão de limites nos conduz diretamente ao cerne da cultura neoliberal, magistralmente analisada por Dardot e Laval (2016) como uma verdadeira “fábrica do sujeito neoliberal”. Os autores argumentam de forma contundente que o neoliberalismo representa muito mais do que uma simples política econômica – trata-se de uma racionalidade que transforma o mercado no princípio organizador não apenas da economia, mas da própria subjetividade humana, convertendo cada indivíduo em gestor de si mesmo.

Neste cenário, emerge com força a figura da “empresa de si” – metáfora poderosa que sintetiza a autogestão neoliberal, na qual os indivíduos são levados a administrar suas próprias vidas como projetos de investimento permanente e auto-otimização. Como observam atentamente Oliveira e Cecílio (2023), as tecnologias digitais atuam como aceleradoras desse processo, transformando profundamente as subjetividades contemporâneas através de inovações que reconfiguram radicalmente nossas relações sociais e laborais. As análises de Sennett (2000) e Dardot e Laval (2016) convergem ao diagnosticar os efeitos perversos desse modelo: a precarização do trabalho, transformado em mera commodity; a competição generalizada que invade todas as esferas da vida; e o crescente adoecimento docente, sintoma eloquente dos limites do produtivismo neoliberal.

Paradoxalmente, como astutamente observa Lipovetsky (2007), o hiperconsumo pós-moderno desloca o eixo de valor simbólico do trabalho para os momentos de lazer – viagens, férias e momentos de repouso convertem-se nos novos marcadores identitários. Contudo, essa aparente liberdade mascara a internalização profunda da lógica neoliberal: o sujeito “flexível” e “precário” descrito por Dardot e Laval (2016) é produto de um dispositivo perverso que associa desempenho a gozo, naturalizando a autoexploração como projeto de vida. A cultura digital, neste sentido, não apenas reflete, mas intensifica exponencialmente os processos de subjetivação neoliberal. Se por um lado as tecnologias digitais oferecem ferramentas potenciais para a autonomia (Costa *et al.*, 2015),

por outro funcionam como vetores eficientes de uma racionalidade neoliberal que transforma a vida em mero capital humano. Romper com essa lógica exige, como sugere Boto (2020), a recuperação urgente de espaços genuínos de humanização – particularmente na escola, instituição cada vez mais pressionada a se conformar à lógica da “empresa de si”.

Considerações finais: transformações culturais e futuros possíveis

Com base nas discussões e análises apresentadas, compreendemos que a cultura virtual e as subjetividades, em tempos de capitalismo global e sociedade em rede, têm sido desenhadas à medida que o sujeito neoliberal vive, estabelece relações com a cultura abrangente e se situa no mundo político, social e econômico. Tal cultura tem passado, paulatinamente, por constantes metamorfoses ao longo do tempo.

O capitalismo global, assim como a produção de subjetividades, molda as pessoas e, nesse processo, temos como protagonistas as tecnologias, sobretudo, as digitais, de informação e comunicação. Elas pertencem ao universo da realidade virtual e também atuam na construção de subjetividades. Portanto, ser sujeito neoliberal na nova razão do mundo, por meio de suas políticas e forma de governo, tem nos parecido ser bastante desafiador. Como indivíduos pensantes, que convivem coletivamente e individualmente, não há como escapar do bombardeamento de informações, padrões e modelos a serem seguidos que a cultura capitalística imprime impõe aos indivíduos e grupos.

Assim, constatamos que o sujeito neoliberal está diante de uma forte aceleração e ilimitação de demandas a ele apontadas na sociedade do capital, como Aroche (2015) denomina. Nesse sentido, a vida mental, diz a autora, é presa à tecnologia, à velocidade, de modo a induzir uma ausência de reflexão ligada à rapidez, à instantaneidade e à imediatidade. A tecnologia digital e a virtualidade, de certa forma, agem de modo a inviabilizar [ou retardar] a agilidade de pensar, refletir e construir questões críticas que ocorre, provavelmente, por conta de uma condição de alienação do humano em relação às suas escolhas e possibilidades diante do objeto tecnológico.

Tal questão nos remete à ideia de que esses fenômenos ressoam na escola, no ensino superior, e, na educação, de um modo geral, ocasionando inúmeras transformações na forma como ocorrem os processos e as relações humanas – são as metamorfoses culturais. Desse modo, a ação do sujeito, tomado pelo

neoliberalismo, é, expressivamente, abalada, e desprovida de limites, tanto pela fluidez de um mundo em que o real e o virtual estão profundamente imbricados, quanto pelo fato do desafio constante que exige a experiência contínua de mudança permanente.

Modificações permanentes do sujeito na sociedade em rede acontecem no mesmo compasso em que surgem novas tecnologias da informação, “estas que estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade”, diz Castells (2007). Ou seja, as mudanças, compreendidas aqui como metamorfoses, não param de acontecer e de proporcionar desdobramentos imensuráveis nos mais diversos contextos e dimensões sociais. Diante de tais condições e conjunturas, entendemos ser necessário que os indivíduos procurem desenvolver e preservar seu potencial de escolha e autonomias, evitando submeter-se ao uso, pelas vias do condicionamento e aligeiramento de suas ações. Portanto, fica o convite para que continuemos a olhar (refletir e de certa forma questionar), não apenas no contexto acadêmico, mas nos demais em que nos inserimos, sobre essas transformações e metamorfoses culturais que afetam, de alguma maneira, a vida dos seres humanos, muitas vezes, deixando-os distantes de si mesmos e robotizados no que fazem, de modo a inverter prioridades e ter, no trabalho, esvaziado os seus significados e objetivos. Portanto, ter no trabalho a fonte de sua alienação, quando o esperado é a sua realização.

Referências

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru, SP: Canal 6, 2014, 224 p.

AROCHE, Claudine. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporânea. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 851-862, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015041920>.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, 119 p.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.-dez. 2012.

BAUMGARTEN, Maíra. Tecnologia. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOTO, Carlota. **A escola do futuro e o futuro da escola: entre utopia e realidade**. In: FRANCO, M. A. R.; PIMENTA, S. G. (org.). **Educação e futuro: impasses e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 10 ed. Rio: Paz e Terra, 2007. v.1. 617 p. COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603–610, dez. 2015.

CHAGAS, Eduardo F.. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63–84, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732013000200005>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 413p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. In: GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. **Cartografias do desejo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 25–126.

KAUFMAN, Dora. **O Despertar de Gulliver: desmistificando a inteligência artificial**. São Paulo: Edições Sesc, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013. KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**. Tradução de Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Tradução Paulo Domenech com a colaboração de Hortência Lanacastre. 1 ed. São Paulo: Edições SESC, 2014.

LAZZARATO, Maurizio; GUATTARI, Félix. **As revoluções do capitalismo**. São Paulo: Editora 34, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 402.

OLIVEIRA, Evandro Salvador; SILVA, Adriene Sttéfane; MIRANDA, Henrique Carivaldo. **O trabalho docente em tempos de hiperconexão e dispersão: tensões e desafios**. In: Andréa Kochhann; Jades Daniel Nogalha de Lima. (org.). **Formação Docente e Prática de Ensino: tensionamentos e desafios**. 1ed.São Paulo: Dialética, 2023, v. 264, p. 189–204

OLIVEIRA, Evandro Salvador; CECILIO, Sálua. Trabalho (Docente), Neoliberalismo e Produção de Subjetividades no Capitalismo Global: Evidências de uma Nova Razão do Mundo na Era Digital. **REVISTA EDUCAÇÃO** (PUCRS. ONLINE), v. 46, p. 1–19, 2023.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M.. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589–607, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015154849>.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. Trad. Markus Hediger. São Paulo: Unesp, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **Precariado ou proletariado?** Bauru: Canal 6, 2016.

Formação de professores: instrumento de aperfeiçoamento ou controle?

Lizandra Sousa Macêdo

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.21

Introdução

A formação de professores, em suas dimensões inicial e continuada, constitui um campo de debates fundamentais no âmbito das políticas educacionais, da prática pedagógica e da identidade profissional docente. Este trabalho tem como objetivo discutir os processos formativos dos professores, à luz de referenciais teóricos que problematizam a profissionalização docente em contextos marcados por reformas educacionais, demandas por certificações e avaliações de competências, e pela crescente influência de políticas de orientação neoliberal.

Para essa discussão, serão considerados os aportes de autores como Freitas (2002), Saviani (2009) e Shiroma (2003), cujas reflexões abordam temas como os projetos de formação docente, o papel das instituições formadoras (incluindo os docentes formadores e os pedagogos), à construção da identidade profissional, aos processos de certificação e avaliação de competências docentes, à individualização na formação, bem como às influências das políticas educacionais de cunho neoliberal, entre outros temas correlatos.

A hipótese aqui segue a linha de pesquisa dos autores que buscam entender os retrocessos, desqualificação e contradições nas políticas neoliberais de formação de professores, sendo ela inicial e/ou continuada. Nesse sentido, podemos entender que as novas políticas de formação de professores e a constante busca pela profissionalização docente tem por trás não a qualificação do professor, mas sim o controle por meio de cursos aligeirados, certificações rápidas, aprimoramento em serviço (financiado pelo próprio docente), ou seja, busca-se um professor-profissional competitivo, eficiente, flexível, autônomo, em suma apto para atender as demandas rotineiras na sala de aula e ao mercado capital e não a formação de qualidade, científica e intelectual para as futuras gerações.

Essas reformas reforçam a lógica da racionalidade técnica em que o professor passa a ser visto como mero executor de tarefas previamente definidas por instâncias superiores, perdendo sua autonomia e capacidade crítica. A profissionalização, nesse sentido, deixa de ser um processo de valorização e reconhecimento das especificidades do trabalho docente, tornando-se um instrumento de controle e padronização das práticas pedagógicas e nessa areia movediça o professorado está em consentimento “ativo não consciente” deste processo.

Fundamentação teórica

O presente estudo tem como proposta discutir a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, com base em referenciais teóricos de autores como Freitas (2002), Saviani (2009) e Shiroma (2003). Esses autores promovem reflexões sobre diversos conceitos relacionados aos projetos de formação docente, à profissionalização docente, às instituições responsáveis pela formação de professores (incluindo docentes e pedagogos), à construção da identidade profissional, aos processos de certificação e avaliação de competências docentes, à individualização na formação, bem como às influências das políticas educacionais de cunho neoliberal, entre outros temas correlatos.

Partindo destes pressupostos e contendas realizadas em torno deste tema sabemos que no mundo do conhecimento e políticas educacionais neoliberais a escola no mundo do capital é um espaço altamente disputado, pois na lógica do capital a educação é um processo de mudança da qualidade de vida da população e o professor nesse cenário se tornou o agente central. O professorado sendo agente central o tema sobre formação de professores vem trazendo indagações entre os especialistas sobre a forma de melhor realizá-la. O Estado nestas políticas

neoliberais de formação tem mínima participação e o professor se torna o responsável principal por essa profissionalização de seu trabalho e, consequentemente, adquirindo a culpabilidade pelo fracasso ou sucesso durante esse processo.

A hipótese aqui segue a linha de pesquisa dos autores que buscam entender os retrocessos, desqualificação e contradições nas políticas neoliberais de formação de professores, sendo ela inicial e/ou continuada. Conforme ressaltado por Freitas (2002):

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (Freitas, 2002, p. 61).

Nessa perspectiva, ao invés de profissionalização, estamos com um cenário desvalorização e controle do trabalho docente, como afirma Freitas (2002) “No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores” (FREITAS, 2002, p. 149).

A autora Shiroma (2003) também traz a reflexão dessas novas diretrizes de formação de professores, analisando documentos como os da UNICEF, as reformas inglesa e norte-americana, que tem características no cenário brasileiro e nos fazem ter o pressuposto que as novas políticas neoliberais de formação docente têm como objetivo principal reduzir custos, com intervenção mínima do Estado, além de aumentar o controle sobre o professor pela proletarianização, desintelectualização e desvalorização de seu trabalho.

Nesse mesmo contexto, as reformas políticas educacionais nos anos de 1990 que tiveram como foco os professores, trazendo como *slogan* a profissionalização docente como solução para melhoria da educação e qualificação docente, demonstram um cenário totalmente oposto, sendo estas reformas mais uma forma de atender as demandas do mundo do capital e gerencialismo do corpo docente. Segundo Shiroma (2004):

O exame da reforma educativa dos anos de 1990 permite concluir que ela teve como alvo, direta ou indiretamente, os professores. Entre as várias iniciativas para tal, encontra-se a política de certificação que tende, [...] segundo Burbules e Densmore (1992), a aprofundar a divisão de interesses na categoria de professores, entre eles e os demais profissionais da escola e deles com os pais e a comunidade. É também objetivo dessa política semear o espírito de competição entre os professores, reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade nessa categoria. Ou seja, essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo) (Shiroma, 2004, p. 119).

Corroborando com a autora Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) também discutem várias faces sobre a profissionalização do professor, a sua formação e seu trabalho em meio as políticas neoliberais:

O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira (...) (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017, p. 20).

Um exemplo citado pelas autoras é o aumento da formação de professores na modalidade setores privados, em que se difunde a ideia de professor multifuncional, polivalente, superprofessor, entre outros adjetivos que só levam a uma formação docente cada vez mais esvaziada e desintelectualizada:

Como vemos, são variados os interesses econômicos e políticos do Estado e do setor privado no campo da formação de professores à distância; visam impedir que na escola e universidade pública se criem as con-

dições para a produção e difusão de um conhecimento científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o próprio professor (...) (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017, p. 39).

Nesse sentido, podemos entender que as novas políticas de formação de professores e a constante busca pela profissionalização docente tem por trás não a qualificação do professor, mas sim o controle por meio de cursos aligeirados, certificações rápidas, aprimoramento em serviço (financiado pelo próprio docente), ou seja, busca-se um professor-profissional competitivo, eficiente, flexível, autônomo, em suma apto para atender as demandas rotineiras na sala de aula e ao mercado capital nas palavras de Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017)

(...) é necessário reconhecer que a política educacional brasileira, articula-se organicamente à produção do trabalhador requerido pelo mercado e, por conseguinte, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de força de trabalho, majoritariamente destinada ao trabalho simples, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país (...) (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017, p. 23).

e não a formação de qualidade, científica e intelectual para as futuras gerações. Essas reformas reforçam a lógica da racionalidade técnica em que o professor passa a ser visto como mero executor de tarefas previamente definidas por instâncias superiores, perdendo sua autonomia e capacidade crítica.

A profissionalização, nesse sentido, deixa de ser um processo de valorização e reconhecimento das especificidades do trabalho docente, tornando-se um instrumento de controle e padronização das práticas pedagógicas e nessa areia movediça o professorado está em consentimento “ativo não consciente” deste processo.

Procedimentos metodológicos

A metodologia da pesquisa consiste no caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos propostos, ou seja, nos procedimentos, instrumentos, fontes de dados e estudos utilizados para responder à problemática levantada. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), este trabalho será desenvolvido por meio de uma

abordagem qualitativa, a qual se propõe a compreender, interpretar e analisar fenômenos sociais em contextos específicos.

Dentre os distintos percursos possíveis na pesquisa qualitativa, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como principal finalidade proporcionar maior intimidade com o problema, permitindo o aprimoramento de ideias iniciais e a formulação de hipóteses.

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo bibliográfico, realizado com base em material já publicado principalmente livros, artigos científicos relacionados à formação docente, políticas de cunho neoliberal, certificações e precarização na profissionalização docente que vem ocorrendo atualmente. Nesse sentido, Gil (2002) destaca que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...] (Gil, 2002, p. 41).

Esse tipo de investigação possibilita refletir criticamente sobre as principais discussões que permeiam a temática da formação inicial e continuada de professores, com ênfase nas implicações das políticas educacionais de orientação neoliberal nesse processo.

Resultados e discussão

A pesquisa, portanto, não pretende oferecer respostas fechadas, mas provocar reflexões críticas sobre os rumos da formação de professores no Brasil nas últimas décadas, destacando as contradições, retrocessos e disputas presentes nesse campo, especialmente em um contexto de crescente flexibilização e desresponsabilização do Estado frente à formação de seus professores.

Nesse sentido, com base nos dados e reflexões tecidas, podemos entender que as políticas de formação de cunho neoliberal, embora em seus slogans valorizem a profissionalização, a identidade e a formação docente, revelam na prática um movimento contrário com a retirada progressiva do papel do Estado

nesse processo e a transferência da responsabilidade para o próprio professor. Tal contradição é evidenciada por Saviani (2009):

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (Saviani, 2009, p. 153).

Em consonância com a crítica de Saviani (2009), os autores discutidos nesse estudo evidenciam que as reformas educacionais e formações contemporâneas reforçam uma lógica de proficiência, competitividade, resultados e mecanicismo, na qual a profissionalização docente assume um caráter automático. O professor assim, tem sua autônoma reduzida, passando a ser concebido como um instrumento de controle e padronização das práticas pedagógicas, a fim de atender as exigências do denominado “Mundo do conhecimento do capital”.

Considerações finais

A partir do aporte teórico dos autores foi possível evidenciar que a formação de professores seja ela inicial e/ou continuada, está longe de constituir-se como um processo de valorização profissional e fortalecimento da identidade docente, tem sido gradualmente apropriada por políticas educacionais neoliberais, voltadas mais ao controle e à padronização do que ao desenvolvimento crítico e emancipador do educador e educandos.

As reformas educacionais que vêm sendo implementadas nas últimas décadas revelam um deslocamento de responsabilidade do Estado, promovendo a ideia de que o sucesso ou fracasso na trajetória profissional do professor depende exclusivamente de seu esforço pessoal, levando a sua culpabilização.

Nessa perspectiva, a formação docente passa a ser oferecida, muitas vezes, por meio de cursos rápidos, superficiais e aligeirados, voltados à aquisição de

competências operacionais, certificações e resultados, em detrimento de uma formação sólida, teórica e crítica. Tais medidas acentuam a precarização do trabalho docente, fragilizam a identidade profissional e reduzem o professor a um mero executor de políticas impostas por instâncias superiores, perdendo totalmente sua autonomia.

Ao analisar esse cenário, constata-se que a formação e a profissionalização, torna-se um mecanismo de regulação e conformação às exigências do mercado capitalista e Estado, em vez de representar o reconhecimento das especificidades e da complexidade do trabalho docente.

Diante disso, torna-se urgente reafirmar uma concepção de formação docente pautada na valorização do conhecimento pedagógico, na articulação entre teoria e prática, e na construção de uma identidade profissional fundamentada na qualidade e não na quantidade.

Isso implica, necessariamente, o fortalecimento das instituições formadoras, a ampliação de políticas públicas pelo Estado comprometidas com a formação contínua e a superação da lógica de responsabilização individual do docente que permeia as reformas atuais. Por fim, é necessário compreender que a luta por uma formação e profissionalização docente inicial e/ou continuada não deve ser apenas uma pauta da categoria profissional, mas um projeto que deve ser abraçado por toda a sociedade.

Como sugestão para futuras pesquisas, propõe-se o aprofundamento dos impactos das reformas educacionais neoliberais nas práticas cotidianas, que com a sua pressão por resultados, flexibilização das condições de trabalho, proliferação de formações aligeiradas e certificações têm afetado não apenas a qualidade da prática docente, mas também o bem-estar e a saúde mental dos professores na contemporaneidade.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SHIROMA, E. O. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113–125, 2004.

SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio: revista do metrado em educação, Campo Grande, MS, v.9, n. 17, p. 64–83, 2003.

SHIROMA, E. O. ; MICHELS, M. H. ; EVANGELISTA, O. ; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. (Orgs) EVANGELISTA, O. ; SEKI, A. K.. 1 ed. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2017.

Trabalho docente no Brasil neoliberal: uma leitura crítica à luz de Braverman e Maués

Marley Souza de Moraes Lima

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.22

Introdução

As transformações nas relações de trabalho, impulsionadas pelo avanço do capital monopolista e pelas reformas neoliberais do Estado, provocaram profundas mudanças nos diversos setores da sociedade. O campo educacional, especialmente o trabalho docente, foi diretamente afetado por essas mudanças. Intensificadas a partir do final do século XX, as transformações nas relações de trabalho refletem a consolidação de um novo paradigma produtivo, pautado pelo avanço do capital monopolista, pela lógica da acumulação flexível e pela adoção de práticas gerenciais no setor público. A partir da leitura crítica de Harry Braverman, em *Trabalho e Capital Monopolista* (1980), e de Olgaíses Maués, em *O trabalho docente no contexto das reformas* (2003), este texto busca compreender como as estratégias de racionalização do trabalho e as reformas neoliberais do Estado produziram efeitos sobre a atividade docente no Brasil, em especial após o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995).

A análise proposta parte de uma abordagem qualitativa e teórico-documental, de viés marxista, com ênfase na crítica ao processo de precarização do trabalho. O estudo fundamenta-se em obras clássicas dos autores supracitados, documentos oficiais do governo e dados recentes sobre as condições de trabalho docente. O objetivo é articular os principais pontos de convergência entre os textos de Braverman e Maués, demonstrando que o processo de proletarianização e intensificação do trabalho ultrapassa os limites da indústria e alcança de forma contundente o setor educacional.

A justificativa deste estudo encontra-se na necessidade urgente de refletir criticamente sobre as transformações em curso na educação pública brasileira, sobretudo no que tange à perda de autonomia pedagógica, à intensificação das exigências profissionais e ao adoecimento dos docentes em decorrência das novas lógicas de produtividade. Com isso, pretende-se contribuir para o debate acerca da valorização do trabalho docente e da construção de uma educação comprometida com a emancipação humana.

Dentre os principais resultados e discussões do artigo, destaca-se a identificação de uma convergência teórica entre Braverman e Maués quanto aos mecanismos de fragmentação, desqualificação e controle do trabalho. Ambos os autores denunciam a separação entre concepção e execução como uma forma de alienação que, aplicada ao campo educacional, reduz o professor a um executor de tarefas padronizadas. A análise ainda evidencia os efeitos concretos dessas transformações sobre a saúde física e mental dos profissionais da educação, como ilustrado pelo recente caso da professora Silvaneide Monteiro Andrade, falecida em decorrência de um infarto dentro da escola, descrito neste artigo.

Conclui-se, assim, que a precarização do trabalho docente se insere em um movimento mais amplo de reestruturação do capital e do Estado, que visa à maximização da eficiência em detrimento da valorização do trabalho humano. No entanto, as práticas de resistência e organização coletiva, como as protagonizadas por entidades sindicais, revelam a possibilidade de enfrentamento e superação dessa lógica, reafirmando a centralidade da docência na construção de um projeto educativo crítico e emancipador.

Fundamentação teórica

O presente estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Harry Braverman (1980) e Olgaíses Maués (2003), autores cujas análises sobre o trabalho,

a organização produtiva e a precarização da atividade docente revelam pontos de convergência críticos frente às transformações no modo de produção capitalista e seus impactos sobre a educação. No campo das políticas públicas, a pesquisa se ancora em documentos como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995).

Braverman, em sua obra *Trabalho e Capital Monopolista*, realiza uma crítica estrutural ao processo de racionalização e controle do trabalho, evidenciando como o avanço do capitalismo monopolista leva à degradação da força de trabalho por meio da intensificação, fragmentação e desqualificação das atividades laborais. Sua perspectiva histórica e materialista permite compreender o trabalho como central na dinâmica do capital, sendo constantemente adaptado às exigências da acumulação e do controle gerencial. Esses processos de precarização e intensificação do trabalho docente devem ser compreendidos também à luz das transformações estruturais promovidas pela Reforma do Aparelho do Estado, formalizada no Plano Diretor de 1995. O documento consolidou o paradigma da administração gerencial, transferindo ao setor privado várias funções antes desempenhadas pelo Estado e promovendo uma lógica de racionalização dos serviços públicos. Como se lê no próprio Plano: “[...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados”. (BRASIL, 1995, p. 10). Contudo, esse movimento, ao privilegiar critérios de eficiência, impulsionou processos de desvalorização das carreiras públicas, especialmente aquelas consideradas não produtivas ou pouco rentáveis, como a docência.

O Plano Diretor (1995) materializa esse novo arranjo institucional. A proposta de um Estado gerencial estabelece uma divisão clara entre as atividades exclusivas do Estado e aquelas que podem ser delegadas ao setor privado, promovendo um redesenho funcional com foco em desempenho e metas. Isso coincide com o modelo descrito por Braverman, em que o capitalista procura otimizar a produtividade da força de trabalho, intensificando o controle sobre os processos técnicos e administrativos da produção (1980). O autor introduz a ideia de “desqualificação do trabalho”, processo pelo qual os saberes tradicionais do trabalhador são expropriados e transferidos para setores administrativos ou para a tecnologia, esvaziando o conteúdo intelectual das tarefas. E, embora, no campo educacional, essa dinâmica não se dê de forma mecânica, Maués demonstra que a adoção de currículos padronizados, avaliações em larga escala e parâmetros externos tende a subordinar o trabalho docente a prescrições cada vez mais

rígidas, “levando os docentes a centrarem suas agendas nos indicadores estabelecidos pelas comissões de avaliação” (Maués, p. 14).

Braverman também evidencia como a racionalização e a divisão técnica do trabalho – originadas com o taylorismo – promovem a perda do controle do trabalhador sobre o processo produtivo, fragmentando e desqualificando as funções anteriormente integradas. Como afirma: “O trabalho em si é organizado de acordo com os princípios tayloristas, enquanto os departamentos de pessoal e acadêmicos têm-se ocupado com a seleção, adestramento, manipulação, pacificação e ajustamento da “mão-de-obra” para adaptá-la aos processos de trabalho assim organizado.” (Braverman, p. 22).

Essa crítica é retomada e aprofundada no campo educacional por Olgaíses Maués, que analisa as condições concretas do trabalho docente diante das reformas do Estado, especialmente após a promulgação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Maués aponta que a lógica da reestruturação produtiva adentra o setor público e a escola, transformando o trabalho docente em um exercício cada vez mais tecnificado, gerencializado e submetido à lógica da produtividade, da avaliação constante e da precarização.

Maués observa a entrada dessas mesmas lógicas produtivas do mercado no campo educacional. A autora destaca que, a partir das reformas neoliberais e da adoção de modelos gerenciais inspirados no setor privado, a atividade docente passou a ser concebida de modo fragmentado, com atribuições cada vez mais burocráticas e padronizadas, reduzindo a autonomia pedagógica. Como aponta, na interpretação de autores (Enguita, 1989; Hypólito, 2002; APPLE, 1995) “o trabalho docente está sofrendo um profundo processo de proletarianização entendido como a perda gradativa do controle do processo de trabalho e de autonomia das ações, em função da centralização das decisões sobre os resultados do mesmo”. Também nos alerta que:

Se entendermos a reforma a partir dessa ótica de regulação social, portanto como uma prática política e social, as questões de fundo da educação passarão a ser analisadas como relações de poder que levarão em conta a otimização dos recursos humanos para atingir os objetivos e metas estabelecidos pelos países centrais, que buscarão nessa nova etapa do capitalismo a maximização dos lucros e a indicação do mercado como o definidor das ações sociais (Maués, p. 7).

Outro ponto de diálogo entre os textos refere-se à intensificação do trabalho. Braverman evidencia que, com a divisão do trabalho e a introdução de novas tecnologias, o trabalhador passa a produzir mais em menos tempo, resultando na intensificação das jornadas e na ampliação do controle sobre o tempo e o ritmo das atividades (Braverman, 1980).

Maués analisa o trabalho docente no contexto das reformas estatais brasileiras da década de 1990, enfatizando o impacto da lógica gerencial na educação. A autora aponta a intensificação do trabalho docente, a perda de autonomia pedagógica e a precarização das condições de trabalho como efeitos diretos das reformas impulsionadas por organismos multilaterais. Nesse sentido, as competências docentes são redimensionadas, não mais como resultado da formação crítica e reflexiva, mas como mera operacionalização de conteúdos previamente definidos. Essa racionalização pedagógica aproxima-se da lógica fabril descrita por Braverman, na qual o planejamento e o controle são separados da execução. Assim, a professora ou o professor vê-se transformado em executor de planos alheios, com pouca margem para a criatividade ou a inovação. Apesar desse quadro, tanto Braverman quanto Maués reconhecem que o processo não se dá de forma linear ou inexorável. Maués destaca a existência de resistências por parte dos professores, que buscam reconfigurar suas práticas, afirmando sua identidade profissional e lutando por melhores condições de trabalho e formação, através das críticas do sindicato (ANDES), diante de uma insatisfação crescente (Oliveira, 2003, p. 34) perante as novas exigências, que podem até mesmo levar a efeitos psíquicos que denunciam um esgotamento de uma lógica imposta. Essa resistência encontra respaldo na crítica marxista de Braverman, para quem a análise das transformações do trabalho não deve conduzir à naturalização da exploração, mas sim ao fortalecimento das lutas coletivas por melhores condições e por outra organização social do trabalho.

As análises de Harry Braverman sobre a degradação do trabalho no capitalismo monopolista e de Olgaídes Maués sobre as reformas educacionais no Brasil permanecem extremamente relevantes para compreendermos as transformações e desafios enfrentados pelos profissionais da educação na atualidade. A intensificação do trabalho, a perda de autonomia e o aumento das exigências são elementos que continuam a impactar a saúde física e mental dos docentes. Braverman destaca que, no capitalismo avançado, há uma tendência à separação entre concepção e execução do trabalho, resultando na alienação do trabalhador: "A unidade de concepção e execução pode ser dissolvida. A concepção

pode ainda continuar e governar a execução, mas a ideia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra.” (Braverman, 1980, p. 3). Essa análise se aplica ao contexto educacional, onde os professores frequentemente se veem obrigados a seguir currículos e métodos impostos, reduzindo sua autonomia pedagógica. Maués, por sua vez, observa que as reformas educacionais implementadas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, têm levado à intensificação do trabalho docente e à precarização das condições laborais. Ela aponta que “o trabalho docente está sofrendo um profundo processo de proletarianização” (Maués, p. 2), evidenciando a perda de status e autonomia dos professores.

Essas transformações têm consequências diretas na saúde dos profissionais da educação. A sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados e a falta de reconhecimento contribuem para o aumento do estresse, da ansiedade e de outras doenças relacionadas ao trabalho. Dados do Sistema Único de Saúde (SUS) mostram um aumento de 25% no total de internações por infarto no Brasil nos últimos seis anos, passando de 81.505 casos em 2016 para mais de 100 mil em 2022 (AGÊNCIA BRASIL, 2023). Embora esses dados não sejam específicos para a categoria docente, eles refletem uma tendência preocupante que pode ser associada às condições de trabalho em diversos setores, incluindo a educação.

A situação se agrava quando consideramos as especificidades de gênero. As mulheres, que representam a maioria dos profissionais da educação, são particularmente vulneráveis às doenças cardiovasculares. A cardiologista Alexandra Mesquita destaca que “a doença cardiovascular é a principal causa de morte entre as mulheres, superando, inclusive, o câncer de mama” (AGÊNCIA BRASÍLIA, 2025). Ela ressalta a importância de um olhar mais atento para os efeitos das doenças cardiovasculares nas mulheres, especialmente aquelas que acumulam múltiplas jornadas de trabalho.

Podemos ilustrar esses dados através do triste caso do infarto fulminante da Prof. Silvaneide Monteiro Andrade, ocorrido recentemente no dia 30 de maio de 2025 dentro de uma escola em Curitiba, e que pode vir a ser um indicativo ainda mais preocupante desses dados descritos nos textos e agora demonstrado tristemente diante de uma possível pressão excessiva pelos resultados. A professora passou mal e faleceu na própria escola. Segundo o portal Brasil de fato (2025):

Para membros da comunidade escolar, a gestão do governo Ratinho Jr (PSD), assim como a de outros, adota um modelo de gestão por metas e resultados que não têm nenhum compromisso com a qualidade social da educação

e, muito menos, com a valorização das trabalhadoras e dos trabalhadores das escolas públicas (2025).

Fato é que, após a morte da professora em circunstâncias tais, ao ser chamada pela gestão que cobrava “metas não cumpridas”, a APP Sindicato anunciou uma “greve de plataformas” como “forma de protesto contra as condições de trabalho e as metas absurdas impostas pela Seed”. Isso demonstra a luta das entidades em tentar reverter tal condição – descrita pelos textos analisados e aqui ilustrada de forma tão triste e atual – de apropriação e alienação do trabalho docente, além do que as cobranças excessivas que possam estar ocorrendo por meio das políticas públicas em exigência de resultados (BRASIL DE FATO, 2025).

Esses dados reforçam a necessidade de se repensar as políticas educacionais e as condições de trabalho dos professores. É fundamental que haja um compromisso com a valorização da profissão docente, garantindo condições adequadas de trabalho, autonomia pedagógica e suporte à saúde física e mental dos profissionais. As análises de Braverman e Maués nos oferecem ferramentas valiosas para compreendermos os desafios enfrentados pelos professores e para buscarmos soluções que promovam uma educação de qualidade e sustentável. Ao articular esses referenciais, a pesquisa delinea um percurso crítico que permite analisar o trabalho docente sob a ótica da alienação, da intensificação do labor, da perda da autonomia pedagógica e da incorporação de discursos gerenciais que transfiguram a identidade e a função social do professor.

Procedimentos metodológicos

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-documental, ancorada na tradição crítica marxista e fundamentada na abordagem crítica do materialismo histórico-dialético.

Os procedimentos metodológicos envolveram a leitura e análise interpretativa das obras dos autores centrais, bem como a consulta a documentos oficiais relacionados à Reforma do Aparelho do Estado (1995), legislações educacionais, diretrizes políticas e fontes secundárias que abordam a precarização do trabalho na educação. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, com ênfase na identificação de categorias como: racionalização do trabalho, proletarização, intensificação laboral, controle gerencial e resistência docente.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho exclusivamente teórico e documental, não foram aplicados instrumentos de coleta de dados empíricos nem houve interação direta com sujeitos da pesquisa. Dessa forma, não se fez necessária submissão a comissões de ética ou autorização para uso de imagens.

A partir desse percurso metodológico, o artigo busca evidenciar os pontos de convergência entre os autores analisados e discutir os impactos concretos da lógica do capital sobre a prática docente, contribuindo para a reflexão crítica no campo da educação.

Resultados e discussão

A análise dos dados coletados revelou importantes categorias analíticas que emergiram da escuta sensível dos sujeitos participantes e da leitura crítica dos documentos textuais. A seguir, apresentamos as principais categorias identificadas.

Categoria 1: Intensificação do trabalho docente e desgaste emocional

Percebe-se um cenário o qual acarreta um esgotamento físico e emocional, agravado pela sensação de invisibilidade do trabalho intelectual realizado, como se ao docente fosse impingido dar conta de tudo: plano, reunião, relatório, às vezes até varrer a sala. (G1 GOIÁS, 2023). Esse dado corrobora as análises de Maués (2003), que aponta para a sobreposição de tarefas e a desvalorização do labor pedagógico no contexto das reformas educacionais.

Categoria 2: Gerencialismo e perda da autonomia docente

Outra categoria recorrente refere-se à imposição de modelos gerenciais de controle da prática pedagógica, com destaque para o uso excessivo de indicadores de desempenho, metas e plataformas digitais padronizadas. Essa percepção revela o que Frigotto (2002) define como “colonização da escola pelo capital”, em que os princípios da lógica empresarial se sobrepõem aos princípios pedagógicos, comprometendo a autonomia docente e o vínculo com o processo educativo real.

A ideologia dominante passa a ideia de que, ao assinarem um contrato, o patrão e o trabalhador o fazem igualmente livres e nas mesmas condições. Na verdade, a situação de patrão, comprador de força de trabalho, e a do trabalhador,

vendedor de sua força de trabalho, configura uma relação de classe profundamente desigual. Nesse sentido, o contrato de trabalho, sob o capitalismo, é uma legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada (Frigotto, 2005, p. 18).

Categoria 3: Precarização das condições de trabalho

A precarização aparece como um fenômeno estrutural e não pontual. Este achado dialoga com Braverman (1980), que descreve a degradação das condições laborais como parte da estratégia do capital de extração de mais-valor. No campo educacional, essa precarização compromete o compromisso ético e a permanência dos professores na rede pública, afetando a qualidade da educação ofertada. A sistematização dos dados permite identificar um padrão que reforça a tese de que há uma reconfiguração do trabalho docente orientada pela lógica da produtividade, da submissão às diretrizes externas e da desconstrução do *ethos* pedagógico. Essa realidade exige uma reflexão ética e crítica sobre o projeto de educação em curso no país e sobre as políticas de valorização e formação dos profissionais da educação.

É fundamental que haja um compromisso com a valorização da profissão docente, garantindo condições adequadas de trabalho, autonomia pedagógica e suporte à saúde física e mental dos profissionais. As análises de Braverman e Maués nos oferecem ferramentas valiosas para compreendermos os desafios enfrentados pelos professores e para buscarmos soluções que promovam uma educação de qualidade e sustentável.

Considerações finais

A convergência entre Braverman e Maués revela que as transformações no trabalho docente não são fenômenos isolados, mas inserem-se num processo mais amplo de reorganização do capital e do Estado. O esvaziamento do conteúdo intelectual da docência, a intensificação do trabalho e a sobrecarga emocional são reflexos diretos da adoção do modelo gerencial. Contudo, práticas de resistência revelam a disputa permanente pela valorização do trabalho docente e pela construção de um projeto educacional emancipador.

A partir do referencial teórico pesquisado constatou-se que ambas as abordagens, embora partam de matrizes diferentes – materialista para Braverman e crítica cultural para Maués – convergem no diagnóstico de que o magistério

tem sido alvo de processos intensos de desvalorização, intensificação laboral e esvaziamento do sentido pedagógico da profissão.

As conclusões aqui delineadas contribuem para uma reflexão crítica acerca da organização do trabalho docente na contemporaneidade e oferecem subsídios para gestores, pesquisadores e movimentos sociais voltados à defesa da valorização do magistério. Além disso, a análise permite projetar desdobramentos empíricos importantes, tais como: a realização de investigações de campo junto a professores de diferentes redes de ensino, com o intuito de verificar a aplicação prática das categorias analíticas discutidas e a construção de estratégias institucionais que considerem a saúde mental e o sentido ético da profissão docente.

Abre-se, portanto, a necessidade de aprofundamento de pesquisas no campo da sociologia do trabalho e da psicodinâmica do trabalho docente. Investigações futuras poderão dialogar com as análises aqui expostas e expandi-las para novos contextos regionais, profissionais e interdisciplinares. Esta pesquisa, portanto, reafirma a importância de se manter o debate vivo, ético e ancorado em aportes teóricos consistentes, que contribuam para a transformação social e para o fortalecimento da docência como prática emancipadora.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Casos de infarto aumentam 25% no Brasil, em 6 anos.** 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-08/casos-de-infarto-aumentam-25-no-brasil-em-6-anos>. Acesso em: 05 jun. 2025.

AGÊNCIA BRASÍLIA. **Mulheres e doenças cardiovasculares:** um alerta para a prevenção. 2025. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2025/03/17/mulheres-e-doencas-cardiovasculares-um-alerta-para-a-prevencao/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

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

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL DE FATO. **DF: professora morre após passar mal durante reunião com gestão escolar.** 02junho 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/06/02/sindicato-inicia-greve-de-plataforma-apos-morte-de-professora-dentro-de-escola>. Acesso em: 05 jun. 2025

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Zahar, Rio, 1980 (2ª ed.)

ENGUITA, M. F. **La ambigüedad de la docência: entre el profesionalismo y la proletarización**. Profesor y Sociedad: *I Jornada de Estudio. La educación a debate*, Cádiz, al 24 de febrero de 1989. Disponível em: <http://sociologia.usal.es/mfe/Textos/Ambigüedadocencia.pdf>. Acesso em: mai. 2002.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

G1 GOIÁS. **Professores denunciam que precisam limpar escola porque não tem serviço de faxina** [notícia online]. *G1 Goiás*, 22 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/01/22/professores-denunciam-que-precisam-limpar-escola-porque-nao-tem-servico-de-faxina-video.ghtml>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1998.

HYPOLITO, A. M. et al. **Trabalho Docente. Formação e Identidade**. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2002.

MAUÉS, O. C. **O trabalho docente no contexto das reformas**. GT 5 – Política Educacional. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: mai. 2025.

OLIVERA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVERA, D. A. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A profissionalização docente: seus reflexos no Ensino Superior

Pauliane Rodrigues Resende
Evandro Salvador Alves de Oliveira
Amanda Cardoso Oliveira
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.23

Introdução

Este texto é um recorte de um projeto de pesquisa em educação e busca refletir sobre o conceito de profissionalização docente à luz da lógica do gerencialismo que vem se consolidando na gestão universitária brasileira. O conceito de profissionalização vem reconfigurando a identidade da atuação docente. Esta deveria ser centrada na formação pedagógica, crítica e comprometida com a emancipação humana. No entanto, diante das exigências oriundas da Nova Gestão Pública, que instrumentaliza o trabalho do professor e reconfigura sua identidade profissional, parte-se da premissa de que o modelo de profissionalização defendido por determinadas políticas públicas atua mais como um instrumento de controle e desintelectualização do professor do que como uma estratégia de valorização e emancipação (SHIROMA, 2003).

O problema que se coloca no estudo é saber: de que forma a profissionalização docente, influenciada pela lógica gerencialista e pela racionalidade neoliberal, tem afetado o trabalho e a função social do professor no ensino superior?

A hipótese é que esse modelo de profissionalização, presente em determinadas políticas, atua mais como ferramenta de dominação e desintelectualização do docente do que como uma proposta de valorização e autonomia (Shiroma, 2003).

O objetivo geral da pesquisa é analisar criticamente os reflexos da profissionalização docente na educação superior a partir da incorporação da cultura gerencialista e performativa. Os objetivos específicos incluem: compreender o contexto histórico e político que favoreceu a profissionalização docente dentro das reformas neoliberais; identificar os mecanismos gerenciais que influenciam a gestão universitária e a atuação docente e discutir as consequências dessa lógica para a autonomia universitária e a construção identidade profissional do professor.

A relevância desta investigação reside na necessidade de entender como a educação superior vem sendo impactada por uma racionalidade que prioriza indicadores de desempenho e métricas quantitativas, em detrimento de uma formação crítica e voltada a emancipação humana (Freitas, 2016).

Fundamentação teórica

Diante das reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, intensificou-se a internacionalização da economia e consolidou-se uma reforma neoliberal, que abriu as universidades ao mundo globalizado. As políticas educacionais passaram a moldar identidades docentes, práticas curriculares e modos de gestão escolar conforme interesses mercadológicos. A ênfase na eficiência, qualidade e accountability (prestação de contas) criou um modelo de regulação estatal indireta, que define padrões e impõe metas de desempenho por meio de avaliações em larga escala.

De acordo com Previtalli e Fagiani (p. 59, 2015) *“A reforma do Estado assenta-se nos relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)”*. Tais Reformas do Estado promovidas nesse contexto deslocam o eixo da administração pública para o paradigma da eficiência, produtividade e *accountability*, elementos centrais da Nova Gestão Pública.

Ao examinar o impacto da lógica gerencial na formação docente, percebe-se uma tendência de redução do trabalho do professor a funções operacionais, guiadas por metas e avaliações externas. Assim, o professor é transformado em tarefeiro, convocado a cumprir indicadores de desempenho previamente estabelecidos por avaliações padronizadas (Shiroma, 2017).

A profissionalização docente, nos moldes atuais, tem se tornado um instrumento de reconversão do papel do professor, que deixa de ser um intelectual crítico para assumir o papel de executor de políticas (Shiroma, 2017). Ainda segundo as autoras Shiroma (2017, p. 20): *“o professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados”*. Esse fenômeno é também perceptível nas universidades, que passaram a adotar métricas, avaliações e controles que reduzem a autonomia e esvaziam o sentido formativo da docência.

Com isso, segundo Antunes (2003) a classe trabalhadora atual se configura de forma complexa, marcada por fragmentações, heterogeneidade e múltiplas formas de inserção no mercado de trabalho, especialmente com o avanço da precarização e da informalidade como tendências globais do capitalismo, sendo que: *“A classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho a ‘classe-que-vive-do-trabalho’ [...] e que são despossuídos dos meios de produção.”* (Antunes, 2003, p. 230).

Além disso, o modelo de competências, incorporado nas diretrizes de formação docente, visa reduzir a formação a um conjunto de habilidades operacionais, alinhadas às demandas do mercado. Nesse contexto, a profissionalização deixa de se orientar pela construção de uma prática reflexiva e autônoma e passa a ser guiada pela lógica da empregabilidade e da produtividade (Freitas, 2002).

No contexto contemporâneo, tais transformações são aprofundadas com o advento da Indústria 4.0, cujas tecnologias digitais e plataformas inteligentes alteram as formas de trabalho e as dinâmicas de ensino-aprendizagem, tal como apontam Oliveira e Cecílio (2023). Para os autores, *“em uma sociedade com mais concorrência, os indivíduos se submetem a condições de vida e de trabalho que contribuem para o fortalecimento de uma ordem política e econômica assentada no neoliberalismo”* (Oliveira e Cecílio, 2023, p. 10-11).

No ensino superior, esse movimento manifesta-se na ampliação da EAD, na flexibilização das exigências formativas e na priorização de indicadores quantitativos de desempenho. A lógica da profissionalização gerencialista atinge também os docentes universitários, que são avaliados não pela qualidade da formação que proporcionam, mas por índices de produtividade, como número de artigos publicados, captação de recursos e aprovação em avaliações externas. Esse cenário é descrito como *“reconversão docente”*, um processo de reestruturação que visa atender às demandas do mercado e não à educação como direito social (Shiroma, 2017).

O deslocamento da formação crítica para uma formação técnica afeta diretamente a identidade docente. O professor universitário, neste novo cenário, é instado a se tornar um “profissional eficiente”, capaz de responder a demandas institucionais em detrimento da construção coletiva do conhecimento. Essa lógica se torna ainda mais perversa quando se observa a intensificação do trabalho, a perda da autonomia e a desvalorização simbólica da profissão.

Sendo que, é necessário resgatar o sentido original da profissionalização docente, não como mera adequação a exigências externas, mas como um processo de formação contínua, crítica e politicamente engajada. A função política da educação se cumpre pela sua realização como prática pedagógica e não pela simples adesão a metas de eficácia. Assim, mais do que implementar políticas de avaliação e responsabilização, é preciso garantir condições reais de trabalho, tempo para estudo e reflexão, espaços democráticos de gestão e formação continuada vinculada à prática e à realidade social das instituições de ensino superior (Saviani, 2009).

Aspectos metodológicos

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em uma perspectiva crítica, considerando que a natureza da investigação se aproxima da matriz epistemológica que envolve a dialética materialista. Tal escolha decorre da necessidade de apreender, interpretar e questionar os processos sociais e educacionais que permeiam a profissionalização docente no ensino superior, especialmente quando analisados à luz das reformas educacionais orientadas por princípios gerencialistas e neoliberais.

O estudo estrutura-se como uma análise teórico-reflexiva, ancorada na produção de autores de referência no campo da Educação e das Políticas Públicas, como Shiroma, Freitas e Sguissardi, cujas obras exploram a temática da profissionalização docente, a lógica da Nova Gestão Pública e os impactos dessas dinâmicas na identidade e na atuação do professor universitário.

O procedimento metodológico compreendeu, inicialmente, a realização de um levantamento bibliográfico abrangente, contemplando livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam do fenômeno da gerencialização no ensino superior. Na sequência, as informações coletadas foram examinadas a partir de uma análise crítica, com o intuito de identificar mecanismos de controle e práticas performativas que incidem sobre a autonomia do docente e sobre o papel

social da universidade. Em seguida, procedeu-se à elaboração de uma síntese interpretativa, na qual os resultados foram organizados em categorias temáticas, articulando o referencial teórico com o contexto do ensino superior.

Esse caminho metodológico foi realizado, até então, para oferecer respostas consistentes à questão central da pesquisa: de que forma a lógica gerencialista, incorporada pelas políticas de profissionalização docente, tem transformado a função do professor no ensino superior? A organização e a coerência entre objetivos, fundamentação teórica e procedimentos adotados asseguram a solidez da análise e a pertinência dos resultados a serem apresentados, advindos da revisão teórica da literatura. Cabe ressaltar que a pesquisa ainda avançará com a coleta de dados (entrevistas semiestruturadas) com professores do ensino superior, etapa futura no estudo.

Alguns resultados e discussão

Os achados teóricos da presente pesquisa revelam que a profissionalização docente no ensino superior, sob a influência da lógica gerencialista, configura-se como um mecanismo que reforça a racionalidade instrumental em detrimento da formação crítica e da autonomia docente. Essa constatação demonstra como os pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP) têm promovido uma reformulação da missão universitária, deslocando-a para uma lógica de produtividade, competitividade e eficiência, baseada em metas e resultados orientados pelo mercado.

Assim, a NGP rompe com a ideia da universidade como um bem público e um direito social e a transforma em uma provedora de serviços em um mercado de conhecimento conforme apontado. Segundo Freitas (2016, p. 141):

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. [...] Para os reformadores empresariais, é exatamente o fato de ser estatal que impede a escola pública de ter qualidade, pois para eles a gestão pública é, em si, ineficaz.

A análise das políticas educacionais evidencia que a profissionalização docente passou a ser balizada por critérios técnicos, vinculados a indicadores

quantitativos de desempenho, tais como produtividade acadêmica, captação de recursos e avaliação institucional. Essa lógica transforma a docência em uma prática burocratizada, afastando-se de sua dimensão formativa e intelectual. Sguissardi (2008) alerta que tal processo marca a transição da educação superior de um direito social para uma mercadoria, em que prevalecem os interesses de fundos financeiros e grandes corporações educacionais.

Os efeitos desse processo são múltiplos. Em primeiro lugar, constata-se uma precarização das condições de trabalho docente, como evidenciado por Alves (2014) e Shiroma (2017), que apontam para a intensificação das tarefas, a sobrecarga administrativa e a fragilização da carreira acadêmica. Em segundo lugar, verifica-se uma reconfiguração da identidade profissional do professor universitário, que deixa de ser um intelectual comprometido com a transformação social para tornar-se um gestor de resultados e executor de políticas institucionais.

A expansão quantitativa da educação superior, motivada por interesses mercadológicos, não foi acompanhada de melhorias na qualidade da formação universitária. A profissionalização docente, nesse cenário, atende mais às demandas por empregabilidade do que à formação integral e crítica, já que o Estado gerencial impõe uma lógica de controle e avaliação que suprime a autonomia pedagógica das instituições e dos docentes.

Além disso, a adoção de políticas de accountability, reforça a responsabilização individual do docente pelos resultados educacionais, desconsiderando as desigualdades estruturais e institucionais que impactam o desempenho acadêmico. Esse modelo de avaliação orientado por resultados, baseado em rankings e bonificações, intensifica a competição entre instituições e profissionais, aprofundando as assimetrias no interior do sistema educacional.

Conforme apontam Previtali e Fagiani (2015), a precarização do trabalho docente não é apenas material, mas simbólica e subjetiva. Ela implica na perda de sentido da atividade educativa, na fragilização da identidade profissional e no esvaziamento da dimensão coletiva do trabalho. A lógica da concorrência e da produtividade fragmenta os vínculos colaborativos, promovendo o isolamento e a individualização das trajetórias docentes.

Por fim, os estudos de Sguissardi (2008) reforçam que a profissionalização docente, tal como tem sido implementada no Brasil, rompe com o projeto de universidade democrática, pública e autônoma. Ao privilegiar a lógica da gestão privada no espaço público, o ensino superior distancia-se de sua função

social, que é promover a formação cidadã e crítica. Sendo que a universidade passa a ser substituída por um modelo tecnocrático, voltado para a lógica da eficiência e do lucro.

Considerações finais

Os resultados obtidos neste estudo indicam que, no contexto do ensino superior, a profissionalização docente, quando permeada pela lógica gerencialista, tende a reforçar uma racionalidade de caráter instrumental, deixando para segundo plano a formação crítica e a autonomia profissional, evidenciando como os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) têm redesenhado a missão universitária, direcionando-a para um paradigma marcado pela produtividade, pela competitividade e pelo alcance de metas definidas segundo parâmetros de mercado.

A leitura das políticas educacionais revela que os critérios de profissionalização passaram a estar ancorados em indicadores técnicos e quantitativos de desempenho, tais como índices de produtividade acadêmica, volume de recursos captados e resultados de avaliações institucionais. Nesse cenário, a atividade docente assume contornos burocráticos, distanciando-se de sua dimensão intelectual e formativa. Esse movimento representa a conversão da educação superior, antes tratada como direito social, em bem mercantil, no qual prevalecem interesses de conglomerados econômicos e fundos de investimento.

As implicações desse processo manifestam-se em diferentes níveis. Observa-se, inicialmente, a precarização das condições de trabalho, com intensificação das tarefas, sobrecarga administrativa e fragilização das trajetórias profissionais. Paralelamente, a identidade docente é remodelada, deslocando o professor da posição de intelectual engajado na transformação social para o papel de executor de diretrizes institucionais e gestor de resultados.

Verifica-se que a expansão numérica da educação superior, impulsionada por interesses mercadológicos, não foi acompanhada por melhorias equivalentes na qualidade formativa. Nesse arranjo, a profissionalização atende prioritariamente às exigências de empregabilidade, em detrimento da formação ampla e crítica. Assim, o Estado gerencial consolida mecanismos de avaliação e controle que restringem a autonomia pedagógica de instituições e docentes.

Outro aspecto relevante é a institucionalização de políticas de accountability, que reforçam a responsabilização individual dos professores pelos resultados

obtidos, sem considerar desigualdades estruturais e institucionais que afetam o desempenho acadêmico. A avaliação orientada por métricas, ranqueamentos e bonificações estimula a competição interna, ampliando as disparidades no sistema educacional.

Por fim, percebe-se que o modelo vigente de profissionalização docente rompe com o ideal de universidade pública, autônoma e democrática. Ao incorporar lógicas de gestão empresarial em um espaço historicamente público, o ensino superior distancia-se de seu compromisso social, orientando-se por uma racionalidade tecnocrática alicerçada na eficiência e na lógica de mercado, em detrimento da formação cidadã e emancipatória.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014.

ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 229–237, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jGSb8jWJPtWKnTjcHw8B7Cn/>. Acesso em: 23 maio 2025.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, v.23, n.80, p. 136–167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 de abril de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137–153, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2025.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de; CECÍLIO, Sálua. Trabalho (docente), neoliberalismo e produção de subjetividades no capitalismo global: evidências de uma “nova razão do mundo” na era digital. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. e42727, 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/42727>. Acesso em: 31 maio 2025.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 58–72, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696>. Acesso em: 23 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/> Acesso em: 25 abril de 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPg LZg9NZdCt7vVwBCCyqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **A tragédia docente e suas faces**. In: Evangelista, Olinda; Seki, Allan Kenji. (orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Junqueira & Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 20 maio 2025.

A importância da formação continuada na trajetória profissional docente

Paulo Henrique Purcena Guimarães
Silvino Gabriel Ferreira da Silva
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.24

Introdução

A educação é parte do processo de crescimento e fortalecimento das pessoas e de uma sociedade desde os tempos antigos, onde os filósofos se concentravam nas academias para as reflexões e discussões que fizeram a humanidade chegar até os dias atuais.

Contudo, na atualidade não basta ter o momento de ócio para se reunir e realizar o processo de construção de conhecimento. Hoje se fazem necessários instrumentos e profissionais especializados para atuar neste campo da humanidade: a educação.

Profissionais estes que se capacitem, que olhem para os seus “pupilos” como personagens fundamentais nessa busca pelo conhecimento e crescimento pessoal e que se disponham em ajudá-los: os professores. E não qualquer pessoa, mas profissionais atualizados, preparados e que buscam aprimorar seus conhecimentos frequentemente, pois a escola é uma instituição viva, que se molda e muda com a evolução do homem.

Chimentão bem retrata essa importância da escola ao afirmar que mesmo com as constantes mudanças que a sociedade e o mundo passam “reconhecemos que a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano. Cabe à escola possibilitar a construção do conhecimento, pois o que há nos livros e na internet, por exemplo, são informações” (Chimentão, 2009, p. 2). Ela ainda continua dizendo, que mesmo diante desta importância, a educação ainda tem longos passos para chegar à um sistema de ensino reflexivo rompendo com os “velhos paradigmas”.

Assim, já se torna notável o papel da formação continuada tanto para o desenvolvimento profissional, mas também para uma reformulação do conceito de ensino e escola no Brasil.

Nesse sentido, levantou-se a questão norteadora deste estudo: a formação continuada tem sido significativa para o desenvolvimento profissional dos professores no Brasil?

Acredita-se que exista a consciência do quanto o papel dos professores é de extrema importância e indispensável a sociedade e, por conseguinte, investir em sua constante atualização é fundante para uma educação de qualidade. Mas será que os recursos e a valorização dispensados a esta profissão são suficientes e significativas?

Entendendo isso, nota-se como a escola e seus profissionais encontram-se num paradigma de saber da necessidade de se formar e atualizar, porém presos à rotina e ao sistema que desmotiva para que isso aconteça, levando a situação atual que a maioria das escolas de educação pública se encontra, com ensino de baixa qualidade.

Nesse sentido, este estudo objetiva-se em refletir e discutir sobre a dimensão da formação continuada no fazer docente dos professores da educação básica pública no Brasil, discutindo sua importância para o fazer docente, intentando dialogar com ideias de pesquisadores renomados do campo educacional como Chimentão (2009), Freire (1996), Gatti *et al.* (2019) e Lima e Moura (2018), dentre outros, refletindo sobre a importância do sistema educacional atualizar-se e acompanhar as evoluções da sociedade contemporânea.

Com esta leitura, os gestores educacionais e escolares poderão se apropriar de teorias fundantes sobre a formação continuada, e os professores poderão refletir se a formação continuada tem sido significativa tanto para seu

crescimento pessoal e profissional como para toda a comunidade escolar que se beneficia das aulas, da coordenação e da gestão destes profissionais nas instituições educacionais.

Fundamentação teórica

Os saberes que a formação inicial oferece aos professores, em geral, não conseguem atender todas as necessidades cotidianas da sala de aula. Logo, percebe-se que o espaço real é predominantemente divergente do vivenciado no estágio supervisionado durante a graduação nas universidades. Consequentemente, é fundamental que os docentes permaneçam se atualizando e buscando conhecimento por meio das formações continuadas, afim de ressignificar e, até mesmo, (re)aprender suas práticas aprimorando e preenchendo as lacunas deixadas durante a formação no ensino superior.

De acordo com Pereira (2011),

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos (Pereira, 2011, p. 69).

Assim, a formação dos professores determina o seu fazer em sala de aula. Eles precisam ter conhecimentos pedagógicos múltiplos e com qualidade e domínio para mediar situações, como também paciência e persistência. Desse modo, Freire (1996, p. 43) ressalta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática”. Acredita-se que é refletindo criticamente sobre a prática que é possível transformá-la e ressignificá-la.

Com isso destacam-se as considerações de Freire (1996, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo”. Nesse ponto de vista, a reflexão se torna como meio de produção de conhecimento pedagógico e percebendo-se que as formações de professores vão para além das

paredes das universidades, perpassando pela realidade da escola e as vivências dos próprios docentes.

Nesse sentido, Delors (2003) argumenta que,

[...] qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação continuada dos professores, do que pela sua formação inicial [...]. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

Percebe-se, portanto, como a formação continuada é parte fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa ou até assegura que possam aprimorar e tornar significativo seu trabalho docente.

Segundo Marcelo (1999) a ideia de desenvolvimento profissional pode ser compreendida como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (Marcelo, 1999, p. 144).

Vale salientar que é preciso, muitas vezes, buscar pelas próprias pernas este desenvolvimento profissional, tendo em vista que na educação brasileira ainda é pouco sistematizado, se não ausente, a política de formação continuada por parte do poder público.

Em relação a importância deste processo formativo em serviço, Freire ressalta que é preciso que o educador compreenda que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de por que estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me” (Freire, 1996, p. 44). Dito isso, fica evidente que é fundamental ter discernimento sobre o que está dando certo para corrigir o que não está sendo o espaço reflexivo e formativo da formação continuada o momento oportuno para tal.

Dito isso, é válido salientar que nos últimos anos é possível dizer que a formação docente ganhou um novo conceito. Com a estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) é possível analisar um aumento significativo de informações e estudos sobre a formação continuada de professores em ofício.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu art. 13 expõe as incumbências dos professores,

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996, p. 6).

Em síntese, esse artigo destaca os deveres dos profissionais da educação, que são de suma importância para assegurar a promoção de uma educação de qualidade aos educandos, independentemente de suas circunstâncias sociais.

Segundo Militão (2012, p. 745) expondo as ideias de Gatti (2008), argumenta que ainda não é possível ter clareza sobre o que é classificado como formação continuada. Nesse sentido, atribui-se que após o curso de graduação, desde cursos de curta duração, atividades sistemáticas e não sistemáticas, reuniões pedagógicas, horas de trabalho coletivo na instituição e rodas de conversa entre os profissionais se enquadra como meio para ressignificar e suprir as lacunas e falhas que o curso de graduação não conseguiu oferecer para o trabalho docente, sendo uma formação continuada.

Portanto conclui-se que esse processo formativo vai exigir de vários agentes, e que não é unicamente do professor, ou seja, a responsabilidade não é só do mesmo, logo é papel dos sistemas políticos e educacionais articularem condições para que a formação continuada seja possível.

Procedimentos metodológicos

Com intuito de compreender o papel da formação continuada e sua efetividade no desenvolvimento profissional dos professores da educação básica pública do Brasil, o presente estudo norteou-se em caráter bibliográfico, trazendo suporte para as reflexões e luz às ao objetivo do mesmo. Pois, segundo Gil (2010), as pesquisas podem ser classificadas segundo os seus objetivos e segundo os métodos empregados.

Logo, para alcançar os objetivos deste, levantou-se os principais conceitos e reflexões sobre a formação continuada, por meio de pesquisadores do campo educacional, como Gatti *et al.* (2019), Lima e Moura (2018) e Chimentão (2009).

Procurando responder a questão norteadora deste estudo, em um segundo momento, o presente estudo foi exploratório, trazendo mais “[...] familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (Gil, 2010, p. 27). Por meio de análise qualitativa sobre os referenciais citados, levantou-se as principais reflexões trazendo para a realidade atual da educação brasileira e da formação continuada para professores da educação básica pública.

Assim, relacionando as leituras bibliográficas à realidade disposta foi-se possível uma reflexão para a construção desta discussão.

No próximo tópico, apresenta-se os referenciais teóricos que embasaram as reflexões deste estudo, bem como aspectos dos conceitos fundantes sobre a formação continuada para professores.

Resultados e discussão

Atualmente a sociedade contemporânea vem passando por algumas mudanças significativas, dentre elas, pode-se mencionar, a quantidade de informação e conhecimento que propaga na vida cotidiana e profissional.

Chimentão (2009) argumenta que “cabe à escola possibilitar a construção do conhecimento do conhecimento, pois o que há nos livros e na internet, por exemplos, são informações” (Chimentão, 2009). Entretanto, ao acompanhar o trabalho de muitas escolas da rede pública de ensino, é possível identificar práticas e ações ainda severamente conservadores, com utilização ultrapassado de metodologias estagnadas pelo tempo, como o professor escreve e o aluno copia teorias e teorias no quadro de giz.

Diante do exposto, nota-se que a escola ainda não acompanhou essas mudanças impostas com os avanços das tecnologias e que precisa se atualizar com urgência, pois é um ambiente vivo que lida com seres humanos ativos na sociedade, e isso se dará por meio das formações continuadas disponibilizadas e preparadas para os profissionais atuantes na educação.

Ainda é possível complementar essas ideias com os argumentos de Lima e Moura (2018),

No contexto da sociedade atual em que o avanço da tecnologia, de alteração de valores sociais e educacionais, percebemos a urgente necessidade de um repensar sobre a finalidade da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Para tanto, dentre outros fatores contribuintes dessa reflexão, destaca-se a relevância de repensar da formação continuada do (a) professor (a) e do trabalho pedagógico (Lima; Moura, 2018, p. 243).

Em vista disso, as autoras ainda destacam que algumas alterações significativas na área da educação já ocorreram, mas ainda assim existem circunstâncias que precisam de um olhar atento que possam melhorar o ato educativo.

Segundo Moura e Lima (2018) a qualificação de professores ganhou destaque na década de 1990 em meio ao cenário da reforma do Estado e da Educação brasileira. A partir da implementação documentos legais que regem a educação nacional como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (n. 9.394/96) que incentiva a profissionalização e o aperfeiçoamento de docentes.

E nesta discussão, Gatti *et al.* (2019) contribui elencando que

[...]desde a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), que redefiniu as discussões a respeito dos rumos das licenciaturas e políticas públicas de formação de professores, é notório um movimento no sentido de promover uma proposta uma proposta curricular mais orgânica nos cursos de licenciatura” (Gatti *et al.*, 2019, p. 178).

Corroborando a ideia de que a escola e seus profissionais necessitam passar por aperfeiçoamento constante e se atualizar no processo de ensino-aprendizagem, Alarcão (2001) afirma que faz necessário que a escola “mude, que rompa com os velhos paradigmas, que se enquadre na atualidade. E, para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola” (Chimentão, 2009).

Desse modo, para essa transformação dos problemas experienciados, acredita-se que é preciso envolver todos os agentes que fazem parte do contexto escolar (alunos, responsáveis, educadores, coordenadores pedagógicos, gestores e toda comunidade escolar, bem como os políticos responsáveis) afim de compreender e corrigir os conceitos, convicções. E o mais importante do ponto de vista educacional, ressignificar a prática pedagógica avaliando os sucessos e fracassos ao longo da trajetória educativa.

Ainda vale ressaltar as ideias e concepções sobre a formação de professores mediadas por Fusari (1998) e Novoa (1992):

(...) apontam para necessidade de avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (Lima; Moura, 2018, p. 245 apud Fusari, 1998, p. 538-9; Nóvoa, 1992).

O pensamento dos autores analisado acima complementa-se com o de Freire (1996), no qual ele ressalta a formação de professores com uma orientação de propiciar a apropriação dos saberes, que possivelmente retoma ao desenvolvimento profissional deste profissional visando autonomia e uma prática crítico reflexiva.

Como se pode concluir com o argumento de Freire (1996):

Na formação pertinente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p. 43-44).

Recaem ainda sobre o professor as novas exigências sociais, então este profissional deve-se manter bem instruído e atualizado para o seu exercício. Para isso precisa-se entender que as questões envolvem um conjunto de conhecimentos como pedagógicos, curriculares e das novas tendências instrutivas.

Diante desse cenário é essencial apontar a importância dos programas de capacitação, que visem remediar as necessidades dos docentes por meio de formações continuadas, afim de criar oportunidades para reflexão crítica e ressignificação da prática colaborando para sanar a dicotomia entre teoria e prática.

Moura e Lima (2018) vão argumentar que a formação continuada deve ser compreendida “como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos” (Moura; Lima, 2018, p. 243).

Em concordância com Almeida (1999, p. 41) é preciso salientar algumas considerações sobre o desenvolvimento profissional de professores:

[...] o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é produzido dentro do contexto de desenvolvimento da organização em que trabalha e, nessa medida envolve não apenas o professor, mas toda pessoa com responsabilidade ou implicação na melhora da escola, sejam administradores, coordenadores, pessoal de apoio, etc. (Almeida, 1999, p. 41).

Dessa forma, analisando essas considerações de Almeida e Freire pode-se afirmar que o ambiente educacional em que o professor frequenta diariamente deve ser privilegiado, pois ele é um meio de articular o desenvolvimento profissional, isto pode ocorrer por meio de grupo de estudos e rodas de conversa entre professores, assim a prática dos educadores de certa escola se transforma e a instituição também.

Outro fator importante que Gatti *et al.* (2019) argumentam é que “há um sentimento de insatisfação no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas” (Gatti *et al.*, 2019, p. 177). Desse modo, ressaltam-se críticas de desprofissionalização, precarização e aliגעiramento da formação, e ainda o vulnerável vínculo entre a teoria e prática em situações como programas de formações continuadas.

Vale dizer que há outros impasses nesse seguimento como a inserção e as condições no mercado de trabalho, salário e carreira profissional, entretanto, se faz necessário discorrer e pesquisar mais a fundo sobre as mazelas das condições de trabalho e formação para os professores da rede pública, que são gritantes e de extrema urgência de organização.

Considerações finais

Mesmo com todas as dificuldades e barreiras que a educação pública brasileira encontra na atualidade, é preciso pensar que as crianças e os adolescentes necessitam deste sistema para sua busca por conhecimento e seu crescimento pessoal e profissional, o que torna caro uma educação de qualidade na vida dos indivíduos.

Neste pensamento, este estudo propôs visualizar à luz de teóricos importantes a educação como Gatti *et al.*, Chimentão, Lima e Moura, a importância da formação continuada na trajetória profissional docente, percorrendo além da importância, sua definição e as concepções perante as reflexões destes autores e da atualidade em que se vive.

Compreendendo as lacunas que se formam durante a formação inicial para a docência no ensino superior, já se iniciou esta discussão fundamentando uma importante realidade que leva a entender a necessidade de, durante a atuação profissional docente, buscar a formação continuada e atualização profissional.

Para além disso, também se discutiu como o acesso às informações e às tecnologias se globalizou e chegou aos lares de forma rápida e mais acessível, fazendo também importante que a escola e seus profissionais busquem esta atualização para não ficarem estagnados no tempo e defasados se tornando desinteressantes ao seu público.

Mesmo não discutindo profundamente neste estudo, não se pode deixar de olhar para os reais motivos que levam ser necessário ainda discutir esta temática tão importante, que é a pressão e a “prisão” que o sistema político e educacional impõe ao profissional docente, limitando-os e desmotivando-os a busca por conhecimentos novos e melhorias em suas formações e atuações.

Assim, enquanto esta situação caminha lentamente para o avanço, necessita-se encontrar formas e discutir com os profissionais da educação a importância da formação docente em sua atuação, e as concepções aqui tratadas, embasadas pelos autores expostos acima, oportunizam a motivar os profissionais e entender novamente que é necessário lutar contra este sistema, e buscar meios de fornecer uma educação de qualidade à comunidade escolar.

Destaca-se, que um fator preponderante para a efetivação da formação continuada afim de mudanças significativas na prática de professores, é que se precisa que os mesmos sejam agentes de transformação a partir do seu ambiente de trabalho.

Referências

- ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 mai. 2025.
- CHIMENTÃO, K. L. O significado da formação docente. In: **Anais do IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – Ensino de Educação Física**: modos de ser professor. (Orgs) PALMA, J.A.V; SALADINI, A. C. Londrina: UEL, 2009.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37 .ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, F. C. S. L.; MOURA, M. G. C. **A formação continuada de professores com instrumento de ressignificação da prática pedagógica**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Ano 23, Edição Especial, 2018.
- MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.
- MILITÃO, A. N. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. In: **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**: Colloquium Humanarum, vol. 9 n. Especial, Presidente Prudente, SP., 2012.
- PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador**: desafios e possibilidades na construção da prática docente. Dissertação Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf. Acesso em: 07 de jun. 2025.
- RODRIGUES, P. M. L; LIMA, W. S. R; VIANA, M. A. P. **A importância da formação continuada de professores da educação básica**: A arte de ensinar e o fazer cotidiano. Maceió, SEMED, 2017. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/Semed/saberes-docentes-em-acao/>. Acesso em: 02 de jun. de 2025.

Pensar os saberes de referência para a docência nos anos iniciais para fora das gaiolas epistemológicas e identitárias

Viviane Barros Maciel
Vanessa Silveira Moraes Santos
Diovana Alves Costa
Hugo Melo Borges
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.25

Introdução

O presente texto originou-se de reflexões teóricas empreendidas a partir da disciplina de – Educação em Ciências e Matemática –, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Para isso, realizamos leituras de textos de autores que defendem a disseminação de “saberes elaborados (ciência)” (Saviani, 2021, p. 14), a educação na perspectiva transdisciplinar que, segundo D’Ambrosio (2015, p. 41) “focaliza a solidariedade entre o saber e o fazer” e a compreensão de um *corpus* de saberes para formar o professor que se (trans)forma (Hofstetter; Schneuwly, 2017). Essas leituras nos possibilitaram diálogos a partir de nossas vivências, problematizando a crise identitária que, por vezes, os docentes dos anos iniciais, pedagogos em sua maioria, passam.

Dessa maneira, estabelecemos a seguinte questão-síntese para nortear o trabalho: como o conceito de transdisciplinaridade, articulado ao conhecimento dos saberes constitutivos da docência, pode estimular um novo pensar e novas atitudes nos docentes dos anos iniciais?

Elaboramos esta questão ao verificar que, muitas vezes, os pedagogos são definidos como cuidadores de crianças, ou mesmo artesãos de murais e outros materiais para a sala de aula (cortar E.V.A ou papeis diversos). E, ainda, que para a formação desse profissional basta o domínio do que a criança precisa saber.

Verificamos ao longo das reflexões empreendidas que a repetição desse tipo de discurso deixava-lhes incomodados e diminuídos em relação aos demais licenciados, uma vez que contribuía significativamente para a diminuição do prestígio de si, enquanto licenciado em Pedagogia, e da valorização do seu próprio trabalho, como docente, levando-os a uma crise identitária. Essa percepção corrobora com as considerações de Moraes (2022, p. 7) ao afirmar que é preciso estarmos atentos aos “discursos, [e] o que eles nos fazem ser”; ou seja, que é preciso “olhar para os discursos e interrogá-los com franqueza” buscando compreendê-los e problematizá-los (Moraes, 2022, p. 77).

Assim, este texto tem o objetivo de refletir como o educar na perspectiva transdisciplinar e a compreensão das tensões existentes na constituição dos saberes essenciais à docência podem contribuir para um novo pensar e novas atitudes nos pedagogos que atuam nos anos iniciais. Para isso, compreender o conceito de transdisciplinaridade, bem como as tensões existentes entre os campos disciplinar e profissional, a nosso ver, parecem ser substanciais para a superação ou pelo menos minimização dos efeitos da crise identitárias desses profissionais.

Do disciplinar ao transdisciplinar

No campo da construção do conhecimento observamos que há uma dominação do ensino disciplinar em detrimento de um ensino que seja multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. O modo “individualizado” de cada disciplina, sem nexos ou vínculos com outras, fez com que, a partir da metade do século XX, surgissem propostas na pesquisa acadêmica para compensar o que Sommerman (2006, p. 28) denominou de “hiperespecialização disciplinar”. Assim, foram desenvolvidas as perspectivas da multidisciplinaridade, depois interdisciplinaridade e, mais tarde, da transdisciplinaridade.

De acordo com Sommerman (2006) e Zabala (2002) o termo multidisciplinaridade está ligado à tradicional forma de organizar os conteúdos escolares, feita por matérias, independentes umas das outras. Nesse caso, “as disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas” (Sommerman, 2006, p. 29). Por vezes, o prefixo “multi” é confundido com “pluri”, porém a definição de pluridisciplinaridade se difere de multidisciplinaridade.

Segundo Sommerman (2006, p. 29), a pluridisciplinaridade é “a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos”. O autor mostra que apesar de haver relação entre Física e Química, Biologia e Matemática, por exemplo, a pluridisciplinaridade torna-se apenas uma relação de troca de informações e resulta em uma simples acumulação de conhecimento, como os próprios das ciências exatas. Na nossa interpretação, as disciplinas se aproximariam, desse modo, pela afinidade de alguns objetos de estudo em comum, e apresentariam diferentes graus de aprofundamento em cada uma delas.

De acordo com Nicolescu (1999) se o objeto de estudo não é a única afinidade entre as disciplinas, mas, também, a transferência de métodos, estamos diante da interdisciplinaridade. Para esse autor, a interdisciplinaridade apresenta três graus: o grau de aplicação, em que métodos de uma disciplina são usados para uma determinada finalidade prática de outra (disciplina-disciplina); o grau epistemológico, que gera novas análises, por exemplo, se tomarmos os métodos de uma disciplina para usar em outro campo (disciplina-campo); e o grau de geração de novas disciplinas, que resulta na transferência de métodos específicos de uma disciplina para outra, e isto implica na criação de novas disciplinas ou novos campos de saberes (disciplina-disciplina ou disciplina-campo à novas disciplinas e/ou novos campos). Ou seja, o que tinha o objetivo de conciliar, integrar disciplinas através da troca nesses diferentes graus, acaba levando à criação de novas disciplinas, ocasionando o que o autor denomina de “*big-bang* disciplinar” (Nicolescu, 1999, p. 5).

É neste ponto que autores como Japiassu (1991), Coimbra (2000), Leff (2000) e Sommerman (2006) se destacam com a intenção de mostrar que a interdisciplinaridade é (ou pelo menos deveria ser) a tentativa da (re)totalização do conhecimento, uma busca pela unidade do conhecimento. Desse modo, a interdisciplinaridade consiste em uma abordagem em que “duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado” (Coimbra, 2000, p. 58).

A interdisciplinaridade concebida desta maneira tende a se aproximar da filosofia central da transdisciplinaridade, pois, de acordo com Nicolescu (1999), a unicidade do conhecimento é essencial para resolver problemas complexos. O prefixo *trans* indica “aquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* de diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina” (Nicolescu, 1999, p. 53). A transdisciplinaridade se apoia em três pilares metodológicos: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade.

Devido à limitação deste tipo de texto, apresentamos de forma bem resumida, do que tratam estes três pilares. Segundo Nicolescu (1999) os pilares geram graus de transdisciplinaridade. A maior ou menor filiação a esses pilares indicam graus de transdisciplinaridade. Para o autor, “há graus de transdisciplinaridade, mas não pode haver disciplinas com caráter transdisciplinar” (Nicolescu, 1999, p. 134). Basicamente, precisamos conceber a – Realidade – como “multidimensional” e “multi-referencial” (Nicolescu, 1999, p. 63). Já o pilar – Lógica do Terceiro Incluído – implica em transgredir a dualidade pares binários, como por exemplo, “sujeito-objeto, simplicidade-complexibilidade, etc., e englobar a todos, Universo e ser humano” (Nicolescu, 1999, p. 64). O terceiro pilar – Complexidade –, segundo Morin (2006), indica que tudo tem a ver com tudo, tudo está tecido junto, entretecido e interligado. Isso corrobora com o que Martinazzo (2020) afirma sobre esse pilar: que ele é amplo e para a sua compreensão é preciso uma visão transdisciplinar.

Todos os pilares devem ser levados em consideração visando o educar na perspectiva transdisciplinar. A contribuição da abordagem transdisciplinar no contexto educativo implica em: “aprender a conhecer (saberes, métodos); aprender a fazer (conhecimentos, práticas); aprender a viver em conjunto (normas que respeitem a coletividade); aprender a ser” (Nicolescu, 1999, p. 144-148). Segundo o autor, “aprender a ser” é um processo contínuo de influência mútua entre educador e educando, que inclui uma dimensão transpessoal.

O desrespeito por essa relação pode gerar tensão entre o material e o espiritual, e, segundo o autor, para que a nossa espécie sobreviva essa tensão deve ser eliminada. Desse modo, “aprender a ser”, “é também aprender a conhecer e respeitar aquilo que liga o Sujeito ao Objeto. O outro é um objeto para mim se eu não fizer esse aprendizado, que me ensina que o outro e o eu construímos juntos o Sujeito ligado ao Objeto” (Nicolescu, 1999, p. 148).

Para ilustrar a passagem do disciplinar ao transdisciplinar, D'Ambrosio (2015, p. 35) utiliza a metáfora das “gaiolas epistemológicas”, que, tomando como exemplo a

matemática, interpretaríamos da seguinte maneira: considerar a matemática (bem como outros campos de saber) enquanto disciplinas, com seu *corpus* de conhecimentos, métodos próprios, seu modo de interpretar a realidade, utilizando uma linguagem própria, de maneira isolada, seriam como “pássaros vivendo em uma gaiola, só veem e sentem o que as grades permitem” (D’Ambrosio, 2015, p. 35). Assim é a condição de quem disciplinariza o ensino nos anos iniciais, engaiolado.

Nessa direção, o autor explica que a multidisciplinaridade seria a “justaposição de gaiolas epistemológicas fechadas” (*idem*). Segundo D’Ambrosio (2015), esse é o modelo praticado na escola, em que os alunos “saltam” de uma gaiola para outra – aula de Matemática, aula de Geografia, etc. Na interdisciplinaridade, o pássaro poderia passar de uma gaiola para outra, criando códigos e métodos próprios (“engaiolados”), o que levaria a um “viveiro” de uma “gaiola maior” (D’Ambrosio, 2015, p. 39). A transdisciplinaridade, para o autor,

É, metaforicamente, sair das gaiolas epistemológicas que limitam o voar/pensar. O grande objetivo da transdisciplinaridade na escola é permitir criatividade plena, indo além das epistemologias e das metodologias. Os pesquisadores terão oportunidade de conhecer fatos e fenômenos não notados, enquanto dentro das gaiolas, e terão necessidade de desenvolver novos métodos, adequados para lidar com novos problemas e questionamentos. Isso pode implicar um distanciamento e, muitas vezes, divergência e abandono da rigidez das fundamentações, das bases epistemológicas, dos critérios de verdade e de rigor e dos métodos específicos das disciplinas” (D’Ambrosio, 2015, p. 39–40).

Assim, a transdisciplinaridade tem relação com a ampliação direta com a realidade, com a inclusão, com a complexidade. O ver entre, através e além das grades, implica em pensarmos na coletividade, nas conexões, no respeito mútuo, e no que D’Ambrosio (2015, p. 41) denomina de “solidariedade do saber e do fazer”, foco da transdisciplinaridade.

O debate que partiu da perspectiva disciplinar à transdisciplinar subsidiou os estudantes da disciplina a pensarem sobre a crise identitária que os professores dos anos iniciais têm enfrentado com a disciplinarização realizada sub-repticiamente, por meio de “momentos” delimitados durante a aula para tratar de um determinado tema, como “matemática” e incentivada a partir das avaliações

externas voltadas aos anos iniciais que engessam, em grande parte, as ações e formações voltadas a esse nível de ensino.

A chave para liberdade das gaiolas identitárias

Paula e Cyrino (2021, p. 7) caracterizam a identidade profissional como um movimento que se dá tendo em vista “um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia e ao compromisso político”.

Ao debatermos sobre os discursos do profissional que ensina nos anos iniciais, consideramos ser necessário refletir sobre o que esses profissionais pensam sobre o seu fazer profissional (autoconhecimento, conhecimentos a respeito da profissão) e como lidam com discursos que a eles chegam, como os citados inicialmente (profissionais como cuidadores e meros artesãos de murais). Seria a rotina do trabalho escolar, dividida em “momentos engaiolados”, limitando a realidade? Seria a não compreensão das contradições, sem esforços para sua ampliação e luta pela inclusão? Seria a falta de percepção da teia de relações do que está à sua volta ou além da sala de aula? Responder a essas questões positivamente ou negativamente, levaria à falta ou à completa adesão, respectivamente, à perspectiva transdisciplinar.

A crise identitária teria, no caso da falta de adesão à perspectiva transdisciplinar, relação com a tensão existente entre os saberes de referência para a docência, constituídos por saberes do campo disciplinar e do campo profissional, respectivamente, saberes *a* e *para* ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2020). O primeiro considerado objeto de trabalho do professor. O outro, como ferramenta de seu trabalho. No entanto, aquele não se reduz aos conteúdos, a “o que” ensinar, nem este ao método, ou seja, ao “como ensinar”. Dessa maneira, as fragilidades teóricas e metodológicas, junto à falta de articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos na formação de professores têm intensificado as lacunas da articulação entre esses saberes.

A partir desse entendimento, em nossas reflexões, consideramos que a formação inicial deve proporcionar momentos de profunda reflexão acerca da identidade profissional de pedagogos, valorizando o seu saber e fazer docente. Segundo Paula e Cyrino (2020):

[...] essa discussão é relevante porque pode fomentar a valorização de práticas profissionais de (futuros) professores que ensinam matemática e evidenciar momentos de tensão/fragilidade potencializadores dos processos de formação necessários para o movimento de constituição da identidade profissional de professores que ensinam matemática (Paula; Cyrino, 2020, p. 2).

Para essas autoras, é importante frisar que o processo de formar professores que ensinam matemática se dá “em um campo de luta ideológica e política” (Paula; Cyrino, 2020, p. 2) sendo, portanto, necessários estudos científicos e reflexões teórico práticas acerca da temática. Isto porque, a formação dessa identidade se dá (intencionalmente) na formação inicial e perpetua por todo o tempo que esses profissionais atuam na educação.

Em parte, “a identidade docente é definida pelas e nas reflexões do trabalho, nas relações e negociações humanas que ocorrem no cotidiano e fora dele” (Bolognani; Nacarato, 2016, p. 77). Então, articular a formação com a experiência docente é algo fundamental.

Considerações finais

As discussões empreendidas na disciplina foram essenciais para compreendermos que o objetivo da transdisciplinaridade é a – unidade do conhecimento, e esta, por sua vez, é o caminho para a libertação das – gaiolas epistemológicas. Na busca pela resposta à questão inicial enunciada nesse resumo, promovemos um pensar teórico-conceitual e crítico, favorecendo a elaboração de sentido da aprendizagem das temáticas e mostrando o quão a discussão e a valorização da identidade do professor dos anos iniciais se fazem necessárias.

Nossas reflexões nos mostraram que, permitir que o pensamento complexo e transdisciplinar esteja presente na formação inicial e continuada, bem como nos programas que relacionam a Universidade e a Escola, possibilita que coloquemos acento no estudo do que é universal.

Nesse sentido, estas considerações sobre essa temática, mesmo que iniciais e sistematizadas neste texto de forma sucinta, promoveram um pensar do docente em exercício e do futuro docente de forma mais abrangente, priorizando a “solidariedade do saber e do fazer” (D’Ambrosio, 2015, p. 41).

Assim, complementamos que ao pensar os saberes de referência para a docência nos anos iniciais de forma ampla, criativa, adequados para lidar com outros níveis de realidade e suas complexidades, é que vai dar liberdade a esse docente, libertando-o das gaiolas epistemológicas e identitárias.

Referências

AMBROSIO, Ubiratan. Insubordinação criativa na Educação e na Pesquisa: das disciplinas à transdisciplinaridade. In: D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin (orgs). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 17-49. (Coleção Insubordinação Criativa), 2015.

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. Identidade profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v 54, n 40, p. 75-100, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9849>. Acesso em: 10 ago. 2025.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000, p. 52-70.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. "Profissionalização" e formação de professores: uma tipologia dos saberes de referência para a docência. In: **Ciências da Educação, Campos disciplinares e profissionalização**: saberes em debate para a formação de professores. Wagner Rodrigues Valente (Org). São Paulo: Editora da Física, 2020.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., Arlindo. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.

MARTINAZZO, Celso José. O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e66048, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7wrCtzJxZcFvt8F5YpTNngs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2025.

MORAIS, Mara Rúbia de Souza Rodrigues. **Discurso, memória e sujeito em Cora Coralina**. Curitiba: Appris, 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de professores que ensinam matemática: elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. **Pro.posições**, Campinas, SP, v 32, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fVYbZ8dDXXYCFrSSKGvgdJJ/> Acesso em: 13 set. 2025.

SAVIANI, **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARTE 4

**Narrativas, trajetórias e conquistas
da alteridade/identidades**

Oficina de artes visuais “explorando perspectivas fotografia expandida”: Arte e inclusão com pessoas com autismo no Grupo Autismo Jataí

Aliane Cristina Maia Lima

Lara Roberta da Silva Assis

Rosiane Rodrigues Costa

Henrique Lima Assis

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.26

Introdução

Neste artigo, apresentamos um recorte da Ação de Extensão Curricularizável (AEC) “Arte, Educação e Inclusão: interseccionalidades entre classe, gênero, raça, faixa etária e pessoas com deficiência”, desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), cuja experiência resultou na “*Oficina de Artes Visuais – Explorando Perspectivas da Fotografia Expandida*”. Apresentaremos o projeto da Oficina de Artes Visuais, contextualizando sua concepção, fundamentos teóricos, objetivos e metodologia. A ação foi pensada em parceria com o Grupo Autismo Jataí (GAJ), instituição que há 12 anos atua na cidade promovendo acolhimento, orientação e conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), focou a promoção de um espaço de expressão, inclusão e socialização por meio das artes visuais, tendo como expressão artística à fotografia expandida.

A AEC foi fundamentada na compreensão de que **arte, educação e inclusão** constituem dimensões essenciais da formação humana, sendo as artes visuais um elemento central para o desenvolvimento da imaginação, cognição, sensibilidade e pensamento crítico-criativo, indo além da sobrevivência e contribuindo para uma vida plena (Corrêa, 2024; Cassier, 1972; Pereira, 1993). Tal perspectiva vincula-se à **educação estética** como fio condutor para a formação intelectual em todos os níveis de ensino, articulando a estética do cotidiano à estética formal.

A interseccionalidade (Crenshaw, 2002; hooks, 2013) orienta a análise das múltiplas dimensões que atravessam a constituição identitária e as desigualdades, as classes, os gêneros, as raças, as faixas etárias e as deficiências, permitindo que o processo educativo reconheça e dialogue com a complexidade das experiências individuais e coletivas.

Assim sendo, nós, licenciandas em Pedagogia, fomos aproximadas do campo da Arte-Educação inclusiva e interseccional, via leituras orientadas sobre os conceitos de Arte-Educação, Inclusão e Interseccionalidade, bem como participamos da elaboração das Oficinas de Artes Visuais, privilegiando saberes e fazeres imagéticos, materialidades diversas e técnicas e tecnologias de artistas que não aparecem nos consagrados manuais de História da Arte. As oficinas tiveram duração de aproximadamente oito horas, para serem vivenciadas por crianças, jovens, adultos e idosos, com deficiência ou não, em diferentes realidades do município.

Diante desse cenário, a AEC se estruturou. Iniciada no segundo semestre de 2024 e finalizada no primeiro semestre de 2025, foram elaboradas oito Oficinas de Artes Visuais. No entanto, devido à evasão dos licenciandos em Pedagogia do projeto, apenas quatro foram desenvolvidas. Assim, além da “Oficina de Artes Visuais – Explorando perspectiva da fotografia expandida”, protagonista desta narrativa, foram realizadas as Oficina de Artes Visuais – Recortar, colar e se reinventar; a Oficina de Artes Visuais – Recriação: onde a perspectiva da criança cria um mundo novo e a Oficina de Artes Visuais – A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda.

A estrutura em que nos apoiamos para imaginar e elaborar a Oficina conduzia para a definição do Público-alvo, para o Local de desenvolvimento da Oficina de Artes Visuais. Apontava para as pesquisas de artistas representativos no município de Jataí, bem como para a Modalidade das Artes Visuais a ser conhecida e explorada pelas crianças-estudantes. A estrutura encaminhava para o conheci-

mento do Título da Oficina, da Introdução e da Justificativa que contextualizava Oficina. Além disso, conduzia para a apresentação dos Objetivos, sendo um Geral e três ou quatro Específicos, da Metodologia e do Cronograma, priorizando, no mínimo, 8 horas aulas distribuídas em três a quatro encontros, além dos Materiais e das Referências bibliográficas.

Fundamentação teórica

Para a elaboração da *"Oficina de Artes Visuais – Explorando perspectivas da fotografia expandida"*, foi buscado um referencial teórico que dialogasse com o estudo recentes sobre deficiência no âmbito do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobre a arte-educação e sobre a materialidade nas artes visuais que possibilitasse a experimentação artística inclusiva. Nos pressupostos da arte como dimensão essencial da formação humana, da interseccionalidade para compreender múltiplos atravessamentos identitários e do pensamento decolonial como crítica às hierarquias epistêmicas, o projeto buscou aliar inclusão e arte-educação em um contexto participativo e dialógico. Essa base teórica permitiu contextualizar a prática e oferecer instrumentos conceituais para compreender a relação entre arte, inclusão e interseccionalidade no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O conceito de deficiência adotado no projeto se baseia no **modelo social**, formulado por Diniz (2007) que foi e amplamente difundido no Brasil. Esse modelo desloca o olhar da limitação física ou cognitiva para as barreiras sociais e estruturais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na vida comunitária. "Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente" (Diniz, 2007, p. 5).

Essa perspectiva rompe com a compreensão biomédica tradicional, que reduz a deficiência a um problema individual e a compreende como uma questão social e política. A partir dela, não é o corpo com lesão que, por si só, limita a participação, mas a organização social que não prevê e não incorpora a diversidade (Diniz, 2007). Essa visão é aprofundada por Gesser e Mello (2021), que introduzem a discussão do **capacitismo** como sistema de opressão estrutural, com caráter interseccional.

Assim, o capacitismo tem sido considerado um processo discriminatório baseado no modelo biomédico, que atua como um sistema que hierarquiza e

oprima pessoas com deficiência com base na capacidade corporal” (Mello, 2016, 2019). Ainda, ao situar a deficiência no corpo do sujeito, o capacitismo busca produzir como “efeito a busca objetificada por tratamentos voltados à correção e cura do corpo, ao invés de fomentar as lutas das pessoas com deficiência pela remoção das barreiras sociais que obstaculizam a sua participação em igualdade de condições” (Gesser; Mello, 2021, p. 131).

Segundo as autoras, essa lógica tende a produzir “a busca objetificada por tratamentos voltados à correção e cura do corpo, ao invés de fomentar as lutas das pessoas com deficiência pela remoção das barreiras sociais” (Gesser, Mello, 2021, p. 131). A inclusão, portanto, não se limita a garantir acesso físico ou participação formal, mas envolve a criação de ambientes educativos e sociais que respeitem e potencializem formas singulares de expressão. Nesse sentido, não se trata apenas de olhar para as dificuldades físicas, mas buscar eliminar as barreiras sociais e culturais (Diniz, 2007).

No caso específico do TEA, o autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento caracterizado por

[...] severos déficits e prejuízo invasivo em múltiplas áreas do desenvolvimento e [que] incluem prejuízo na interação social recíproca, prejuízo na comunicação e a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (DSM-IV, 2000, p. 38, apud Fernandes *et al.*, 2012, p. 06).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) descreve o autismo infantil como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por:

[...] um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes de três anos, e B) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (CID-10, 1997, p. 367, apud Fernandes *et al.*, 2012, p. 06).

Essas descrições reforçam que o autismo não deve ser entendido apenas sob a perspectiva biomédica, mas também como uma condição que demanda

abordagens pedagógicas específicas e sensíveis às particularidades de cada indivíduo. Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 242), afirmam que "a solidão, a incapacidade ou a dificuldade de relação é considerada a raiz essencial do transtorno", o que evidencia a importância de práticas que estimulem a interação social, a comunicação e a expressão criativa.

A prática inclusiva a qual se propõe o projeto é, portanto, a da relação recíproca em que todos os envolvidos se permitam ao risco e a vulnerabilidade do encontro. Um educador ou educadora que se permite ser atravessado pela presença, pela linguagem ou mesmo pelo silêncio do outro, desloca-se de um lugar de controle e assume um compromisso com a escuta, a valorização da diversidade e a construção conjunta de sentidos. Essa escuta ativa e não hierarquizada se aproxima de uma perspectiva de convivência em que a dignidade e a singularidade de cada ser humano são reconhecidas.

Dito isso, a proposta buscou partir do princípio de que "é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta" (Bondía, 2002, p. 25). Buscamos estruturar um projeto que possibilitasse uma oficina em que houvesse a escuta e não apenas o que o outro expressa, mas também ao que ele desperta em nós.

No campo da arte-educação, as vivências artísticas podem favorecer a inserção social e a estimulação sensorial de pessoas com autismo, especialmente quando orientadas por metodologias que priorizam o respeito ao tempo e ao processo, e não o resultado em si mesmo. Ainda, deve ser pautado na liberdade de experimentação, valorizando os processos e não apenas os produtos estéticos. Segundo Fernandes, *et al.* (2012, p. 09) "nos alunos autistas, essas experimentações se tornam livres, pois não se espera um resultado, apenas se experimenta, sem se deter no significado. O que prevalece é o olhar e as mãos, em gestos espontâneos".

Procedimentos metodológicos

A escolha da **Abordagem Triangular** como base metodológica para o projeto da *"Oficina de Artes Visuais – Explorando Perspectivas da Fotografia Expandida"* se justifica pela sua potência em articular os três eixos fundamentais da educação em artes: a **leitura da imagem**, a **produção artística** e a **contextualização**. Essa estrutura permite uma abordagem integral do ensino das artes

visuais, especialmente em contextos inclusivos, como o trabalho com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para Barbosa (2010) a Abordagem Triangular “propicia ao educando condições para que se torne leitor de imagens, produtor e conhecedor da história da arte” (BARBOSA, 2010, p. 39). Ao mesmo tempo, ela rompe com práticas pedagógicas reducionistas que limitam o ensino da arte ao desenvolvimento técnico ou à livre expressão espontânea, ao passo que propõe uma estrutura crítica e estética, sensível ao contexto social, histórico e cultural. Machado (2017) reforça que essa abordagem é, ao mesmo tempo, simples e extremamente complexa, pois estabelece que não se aprende arte apenas fazendo. Segundo ela, a proposta de Ana Mae Barbosa se fundamenta na ideia de que

[...] a produção artística significativa de aprendizes depende de um exercício crítico e estético no contato com obras de arte produzidas ao longo da História da humanidade, cuja compreensão depende por sua vez dos contextos significativos em que foram criadas” (MACHADO, 2017, p. 340).

As etapas da Abordagem Triangular compreendidas como a **contextualização, leitura e produção** e com a prática inclusiva visam valorizar a diversidade de olhares, saberes e modos de expressão. Segundo Machado (2017), o centro do triângulo não está nas ações isoladas de cada eixo, mas na interseção viva entre eles, situada no sujeito que aprende. Sendo assim, “cada eixo tem características próprias, mas só existe na complementaridade que se configura na experiência de aprendizagem de cada sujeito situado precisamente no ponto central de cada triângulo” (Machado, 2017, p. 338).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta da Oficina em propor a construção de um espaço em que cada participante possa acessar a arte como linguagem e instrumento de comunicação e pertencimento. Por isso, ao utilizarmos a Abordagem Triangular pretendíamos que ela não fosse uma metodologia fechada, mas uma **estrutura de possibilidades abertas** à invenção e à sensibilidade. Nesse aspecto, Machado (2017, p. 342) aponta que o

[...] educador, os alunos e o ensino da Arte. Aquele educador, aqueles alunos e aquela aula. Os alunos, a escola e a intenção do educador. A Arte, o mundo e a produção escolar. O artista, sua vida e sua obra. A cultura popular, as vanguardas contemporâneas e os conceitos de Arte.

A Arte, a Natureza e a Cultura. E assim interminavelmente. Tal multiplicidade e multiplicação de triângulos é fruto de uma estrutura flexível, aberta, que convida à invenção de cada prática, em cada momento, em cada situação educativa.

Essa abordagem no projeto busca a ampliar o acesso às artes visuais como território de experiências, descobertas e trocas. Isso significa compreender o processo artístico não apenas como uma atividade estética, mas como uma **ferramenta de inclusão**, de reconstrução de narrativas e de valorização da diferença.

Nesse sentido, partimos para a escolha da materialidade da **fotografia expandida** para que a oficina se inserisse nessa lógica de valorização do processo criativo, da liberdade sensorial e da expressão singular. Diferente da fotografia tradicional, que tende a privilegiar o produto final e o enquadramento técnico, a fotografia expandida propõe um deslocamento de foco. Aqui, o que importa não é apenas a captura da imagem, mas todo o percurso de criação, intervenção e ressignificação. Fernandes Junior (2006, p. 11) define essa prática como aquela que "tem ênfase no fazer, nos processos e procedimentos de trabalho cuja finalidade é a produção de imagens que sejam essencialmente perturbadoras", se propõe a desafiar padrões estéticos e abrir espaço para múltiplas leituras.

Ela se revela um instrumento para o trabalho com pessoas com TEA, pois acolhe e potencializa diferentes modos de ver, sentir e se relacionar com as artes visuais. Sua materialidade possibilita a manipulação tátil por meio de colagens, pinturas, sobreposições e intervenções, favorecendo uma interação multissensorial, aspecto fundamental para indivíduos que muitas vezes se expressam mais intensamente através de canais não verbais.

Sendo a fotografia uma linguagem usualmente presente no cotidiano, compreendemos que a fotografia expandida poderia democratizar o acesso à produção artística, ao possibilitar que cada participante se torne autor e narrador de suas próprias imagens, fortalecendo a expressão artística criativa, afastando-se de perspectivas capacitistas e reafirmando o modelo social da deficiência. Por isso intencionamos o uso da fotografia expandida, para romper com as lógicas que buscam corrigir ou adequar a expressão artística ao padrão, valorizando, em vez disso, a diversidade estética e a autenticidade criativa.

Outro aspecto relevante que destacamos foi a dimensão afetiva e comunitária que a fotografia expandida poderia assumir, pois o processo de criação em grupo

seria marcado pela troca de ideias, pela experimentação compartilhada e pela valorização das interpretações singulares o que contribuiria para fortalecer vínculos e construir um espaço de pertencimento. A fotografia expandida seria um recurso capaz de articular arte, inclusão e experiência significativa, reafirmando a potência das artes visuais como ferramenta de transformação pessoal e social.

Resultados e discussão

Para o desenvolvimento da “Oficina de Artes Visuais – Explorando Perspectivas da Fotografia Expandida”, tivemos a intenção de compreender a Oficina como um espaço para a produção de **experiência** no sentido proposto por Bondía (2002, p. 21). Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, diferindo da mera acumulação de informações ou opiniões. O autor ainda nos diz que em um mundo marcado pelo excesso de estímulos e pela velocidade, a experiência se torna cada vez mais rara, pois requer “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar” (Bondía, 2002, p. 24).

Relacionado à arte-educação, esse entendimento implica criar condições para que algo efetivamente *aconteça* aos participantes, possibilitando que se deixem afetar pelo encontro com materiais, imagens e processos criativos. Assim, não se limitando ao aprendizado técnico, mas se estendendo à transformação subjetiva que pode emergir da interação sensível com a arte. Neste contexto, o autor destaca que o **saber da experiência** é particular, subjetivo e inseparável da vida de quem o adquire:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bondía, 2002, p. 27).

Ademais, quisemos, também, que a experiência não se restringisse apenas aos participantes da oficina. Quando falamos em inclusão, é preciso reconhecer que o envolvimento verdadeiro pressupõe também o engajamento sensível e afetivo de quem conduz a prática. Ou seja, a experiência precisa passar também por quem propõe a ação pedagógica. A Oficina produziu evidências qualitativas relevantes

sobre o papel da arte como recurso de inclusão e diálogo entre pessoas com e sem deficiência, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O planejamento inicial previa quatro dias de atividades, porém a oficina foi reorganizada e realizada em três encontros.

No primeiro dia, apresentamos a proposta da oficina e os artistas de referência: Amarildo Gonçalves, de Jataí (GO) e, Nicolas Britos Sales, fotógrafo autista de São Paulo. Apresentamos suas trajetórias e obras. Nesse mesmo dia, os participantes realizaram registros fotográficos e escolheram suas próprias imagens para serem trabalhadas nas etapas seguintes.

O segundo dia foi dedicado à impressão das fotografias e à execução do processo de expansão, no qual cada participante interveio criativamente sobre sua imagem utilizando materiais diversos: papelão preparado com fundo branco como suporte (tela), tintas, lápis de cor, revistas para recorte, colas, EVA, papel crepom, entre outros. Essa diversidade de recursos possibilitou explorações visuais e táteis, ampliando as formas de expressão e permitindo a criação de composições singulares. Ao abrir espaço para canais comunicativos não dependentes exclusivamente da linguagem verbal, a etapa favoreceu a participação de todos, inclusive daqueles mais retraídos.

O terceiro dia seria destinado à exposição das obras na Biblioteca Flor do Cerrado, localizado no Câmpus Jatobá da Universidade Federal de Jataí. Contudo, por imprevistos de agenda e pela não obtenção de autorização para o espaço, essa etapa não pôde ser realizada. Além disso, a oficina sofreu um adiamento logo após o primeiro encontro, o que ocasionou numa evasão significativa dos inscritos. Quando retomamos as atividades, apenas parte do grupo inicial permaneceu, mas com grande envolvimento e motivação.

Considerações finais

Pelo percurso experienciado, consideramos que tanto a AEC quanto a Oficina de Artes Visuais atingiram seus objetivos de criação de um espaço de expressão, pertencimento e convivência, mesmo diante de desafios enfrentados para a realização. No entanto, mesmo com o adiamento dos encontros, da evasão de participantes, da impossibilidade de realizar a exposição final e o grupo reduzido no retorno das atividades, foi possível criar vínculos mais próximos, potencializando o atendimento individualizado e o percurso criativo de cada um dos participantes que permaneceram.

Esta narrativa uma experiência de convivência com as diferenças, de abertura ao outro e de construção de sentidos coletivos, reafirmando a arte como espaço legítimo de pertencimento e de expressão para todos. Adotar a metodologia baseada na Abordagem Triangular e o caráter multissensorial da fotografia expandida, permitiu que cada participante desenvolvesse um processo criativo singular, respeitando seu tempo e formas de interação.

A experiência reforça a importância de adotar estratégias para manter a participação, como encontros intermediários, comunicação contínua e envolvimento da família e da comunidade. Embora a exposição planejada não tenha ocorrido, a oficina reafirma que a arte, conduzida de forma dialógica e inclusiva, é capaz de gerar transformações significativas para pessoas com TEA, educadores e acadêmicos, contribuindo para a construção de espaços educativos mais equitativos, afetivos e abertos à diversidade.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes visuais: releituras contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).
- FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos; TEIXEIRA, Rossanny Moraes. **Ensino de Arte e Autismo: Um relato de extensão**. Revista Educação, arte e inclusão, Florianópolis-SC, ano 2012, v. 5, ed. 1, p. 1-29, 1 jan. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3011/2207>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de. **Politizar a deficiência, produzir aleijamentos desde o sul global**. In: Revista Psicologia para América Latina, n. 36, p. 129-138, nov. 2021.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/T2qRHZ9zXcD5DNRfMTnK5kq/?format=pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.
- JUNIOR, Rubens Fernandes. **Processo de Criação na Fotografia**: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção da fotográfica. FACOM, [s. l.], ed. 16, 2006. Disponível em: https://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/faacom_16/rubens.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

MACHADO, Regina. **A abordagem triangular: entre a clareza e a complexidade.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes visuais: releituras contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2017.

MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** trans-tornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNIOR, Rubens Fernandes. **Processo de Criação na Fotografia:** apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção da fotográfica. FACOM, [s. l.], ed. 16, 2006. Disponível em: https://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_16/rubens.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

Oficina de artes visuais: recortar, colar e se reinventar

Fabiana Moura de Lima

Jéssica Alves de Souza

Letícia Flores Rodrigues

Henrique Lima Assis

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.27

Introdução

Esta narrativa resulta das experiências vividas na “Oficina de Artes Visuais – Recortar, colar e se reinventar”. A experiência foi realizada na Escola Municipal João Justino de Oliveira – CAIC, e, é fruto da Ação de Extensão Curricularizável (AEC) denominada “Arte, Educação e Inclusão: interseccionalidades entre classe, gênero, raça, faixa etária e pessoas com deficiência”, coordenada pelo Henrique Lima Assis, professor das disciplinas Arte e Educação I e II, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí (FE/UFJ).

A AEC foi uma possibilidade de garantir a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na formação dos licenciandos do curso de Pedagogia, conforme o arcabouço de legislações que orientam a educação superior. Entre elas, a Resolução CONSUNI UFJ N° 005/2022, que regulamenta as Atividades de Extensão Curricularizáveis nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFJ.

A Ação de Extensão Curricularizável foi fundamentada pela compreensão de que os campos da Arte, da Educação e da Inclusão são fundamentais para o enriquecimento dos processos que levam a compreensão do ser enquanto sujeito social. E, nesse contexto, a Arte, em especial as Artes Visuais, torna-se base, visto que, sem ela, não vivemos, apenas sobrevivemos. Independentemente do contexto sociocultural, as Artes estão presentes em todas as esferas da sociedade, tanto aquelas relativas à estética do cotidiano, quanto aquelas relacionados à estética formal, pois convivemos diariamente com essa relação.

Sob esse ponto de vista, a educação das Artes Visuais se notabiliza, transformando-se no fio condutor para o desenvolvimento da imaginação, da cognição, da sensibilidade, do pensamento crítico e criativo na formação intelectual, seja na educação básica, seja na educação superior. Inseridos nesse contexto, o objetivo geral da AEC consistiu em aproximar os licenciandos do curso de Pedagogia com o campo da arte-educação inclusiva e interseccional, incentivando a interprofissionalização, a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil ao promover interações dialógicas com a comunidade jataiense, enriquecendo a educação estética e visual por meio de Oficinas de Artes Visuais nos espaços culturais da cidade.

No processo iniciado no segundo semestre de 2024 e finalizado no primeiro semestre de 2025, foram elaboradas oito Oficinas de Artes Visuais. Devido à evasão dos licenciandos, apenas quatro foram desenvolvidas, infelizmente. Assim, além da “Oficina de Artes Visuais – Recortar, colar e se reinventar”, protagonista desta narrativa, foram realizadas a “Oficina de Artes Visuais – Recriação: Onde a perspectiva da criança cria um mundo novo”, a “Oficina de Artes Visuais – A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda” e a “Oficina de Artes Visuais – Explorando perspectiva da fotografia expandida”.

Já que o nosso desafio era praticar uma educação das Artes Visuais transgressora, como prática da liberdade, compreendemos que precisaríamos problematizar o currículo tradicional colonial, que sempre privilegiou a matriz de conhecimentos eurocêntricos e estadunidenses em detrimento de outros saberes e fazeres artísticos, como os das matrizes latino-americanas, africanas e asiáticas. Compreendemos, também, que não se tratava de suprimir do currículo essa forma de sentir, criar e pensar tradicional por outra, mas, de incluir outras maneiras de sentir, criar e pensar, bem como de ampliar, estender e enriquecer o campo da Arte na Educação, ressignificando criticamente a colonialidade in-

telectual que opera sobre os fazeres e saberes epistêmicos latino-americanos. Ou seja, o sentir, criar e pensar decolonial. Sendo assim, Moura (2019) afirma que

[...], não implica “deslegitimar”, mas “ultrapassar os limites” das teorias eurocêntricas (marxismo, freudismo, lacanianismo, foucaultianismo etc.) e legitimar outras teorias e outras práticas não-eurocêntricas. O sentido decolonial implica pensar a partir das categorias não incluídas nos fundamentos do pensamento ocidental; implica legitimar formas de pensar e conhecer gestadas apesar dos silenciamentos/apagamentos teóricos e da inferiorização de pensadores e pensadoras de contextos não-europeus, especialmente da América Latina (Moura, 2019, p. 317-8).

No campo específico da educação em Arte, “ultrapassar os limites” significa legitimar outros saberes e fazeres imagéticos, outras materialidades, outras técnicas e tecnologias de fazedores que não aparecem nos consagrados manuais de História da Arte, produzindo estratégias de ampliação da diversidade cultural, por meio das interseccionalidades no currículo e do tratamento das diferenças como fator de inclusão e não de exclusão.

Sob esse viés, criamos nossa Oficina a partir da modalidade de recorte e colagem com a intenção de ampliar o acesso às linguagens da arte, como as Artes Visuais, permitindo às crianças-estudantes experimentações sensoriais, expressivas e corporais, representando situações cotidianas, vivenciadas ou observadas, em que ocorrem desigualdades sociais ou raciais. Por fim, através das atividades propostas, buscamos consolidar o pensamento crítico, elemento primordial na possibilidade da mudança, pois, “independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser, nossa vida, ninguém [será] capaz de progredir, mudar, crescer (bell hooks, 2018, p. 266).

Procedimentos metodológicos

As/Os licenciandos em Pedagogia foram aproximados do campo da Arte-Educação inclusiva e interseccional, via metodologias diversas. Diante disso, foram realizadas leituras orientadas sobre os conceitos de Arte-Educação, Inclusão e Interseccionalidade e a elaboração das Oficinas de Artes Visuais, para serem vivenciadas com crianças, jovens, adultos e idosos, com deficiência ou não, em diferentes realidades do município, podendo ser alguma organização não-governamental

ou centro cultural, praça, escola, centro municipal de educação infantil (CMEI). Ainda, privilegiar saberes e fazeres imagéticos, materialidades diversas e técnicas e tecnologias de fazedores que não aparecem nos consagrados manuais de História da Arte.

A estrutura em que as/os licenciandas/os se apoiaram para imaginar e elaborar suas Oficinas conduzia para a definição do Público-alvo, do Local para o desenvolvimento da Oficina de Artes Visuais, da Pesquisa de artistas do município de Jataí em contraste com artistas de outras localidades, da Modalidade das Artes Visuais a ser conhecida e explorada pelas crianças-estudantes e Título da Oficina. Além desses itens, a elaboração da Introdução, da Justificativa e dos Objetivos, sendo um Geral e três ou quatro Específicos. Conduzia, dentre outras coisas, para o conhecimento da Metodologia e do Cronograma, priorizando, no mínimo, 8 horas aulas distribuídas em três a quatro encontros, bem como dos Materiais e das Referências bibliográficas.

Com base nos textos “Releitura, citação, apropriação ou o quê?”, da professora Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, e “Materiais DA/DE Arte”, da professora Susana Rangel Vieira da Cunha, conversamos sobre as possibilidades de enriquecer o tempo-espço do currículo destinado às aprendizagens artísticas do público-alvo escolhido, a partir da observação sobre o que tem sido praticado na produção de imagens entre os artistas visuais contemporâneos.

Apoiados em Barbosa (2005, p. 145), refletimos sobre as possibilidades de citação e de apropriação, comumente conhecidos como releitura em Artes Visuais, e certificamos que releitura significa

[...] Reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez. Mais uma vez fui levada a refletir sobre minha experiência. Sou artista plástica e trabalho muito com apropriação e citação, algo muito próprio de nossa contemporaneidade pós-moderna. Aproprio-me de imagens da História da Arte e incluo-as em minha obra, ou seja, tiro a imagem de seu local de origem e a utilizo para construir outra imagem. Também cito muito em meu trabalho, cito artistas de que gosto, cito situações e movimentos da História da Arte. Qual é a diferença? Quando cito, não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, da cor mais comum do artista ou da obra em que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em

meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas presente. Uma das coisas mais importantes que aprendi com o meu trabalho é que nunca penso em uma obra só, um artista só. Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade com o que vejo no mundo da arte (Barbosa, 2005, p. 145).

A respeito da relação com os recursos materiais e expressivos, fomos provocados pelos conselhos da professora Susana Cunha (2023, p. 28 – grifos da autora):

[...] Quais teus materiais? Prendedores de roupas, engradado, meia, sapato, rosário, brinquedo, talheres, guarda-
napo de crochê e de papel, pelotine, conduíte, trincha, aplainador, soquete, formas de empada e de bolo, bacia, tacos de parque, sacola de compras, guarda-chuva, parafuso, desentupidor de pia, escorredor de massa, livros, sal, areia, troncos de árvores, carvão, tijolo, assento de cadeira, chocolate, gelo, barbante, fitas adesivas, cera depilatória, ralador, mangueira. Seria uma lista de materiais que estão faltando na minha casa? NÃO!!!! É uma lista de materiais que vi em produções contemporâneas da Arte. Folhas brancas, cola líquida e em bastão, pincéis, tinta guache ou têmpera, giz pastel, giz de cera, lápis de cor, conjunto canetas hidrocor, aquarela, argila, massa de modelar. E esta lista, o que é? Certamente, todas reconhecem como uma lista escolar de materiais de Arte. Como é perceptível, na primeira lista, há materiais ou objetos de procedências diversas, já na segunda, é uma lista reduzida e semelhante ao resultado da pesquisa do Google quando busquei: “materiais de arte na educação infantil”. Evidentemente, assim como existem infinitos materiais que constituem as obras da Arte de hoje, também encontrei em minha busca algumas listas de materiais escolares mais amplas. No entanto, o que se evidencia nas listas é uma constância e redução nos materiais de Arte nas Escolas e a versatilidade e abundância nos materiais da Arte. Entre tantas temáticas urgentes da Arte na Educação, o primeiro motivo da escolha é porque, como professora de Arte, tenho fascínio sobre a alquimia dos materiais e as possibilidades que eles ofertam para configurar nossos modos de ver o mundo. Em toda a minha docência em arte com crianças, jovens e adultos, trabalhei na forma de ateliê, pois creio

que experienciar os materiais expandem a nossa compreensão histórica, social, cultural, pedagógica, cognitiva, sensorial e sensível. Entendo que eles sendo veículos, meios, para dar formas aos nossos pensamentos e expressão, deveriam ser protagonistas e não pensados e utilizados como consequência das proposições em Arte (Cunha, 2023, p. 28).

Foi imbuído dessas e de outras reflexões e da necessidade de aproximar as/os licenciandos de Pedagogia do campo da Arte-Educação inclusiva e interseccional, almejando a produção de uma sociedade mais justa e igualitária, ao praticar uma educação das Artes Visuais transgressora, como prática da liberdade, que a AEC se estabeleceu como uma oportunidade de percepção, expressão e transformação de realidades. Para ser assim, apoiou-se nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), procurando enriquecer e diversificar sua implementação em nosso município.

Resultados e discussão

Fabiana Moura de Lima e Jessica Alves de Souza conceberam e realizaram a “Oficina de Artes Visuais – Recortar, colar e se reinventar”, que aconteceu em três encontros, nas tardes de quintas-feiras de uma das turmas do 5º Ano Escola Municipal João Justino de Oliveira – CAIC. A escola, em funcionamento desde 1996, está localizada na Avenida Trinta e Um de Maio, S/N, no Setor Epaminondas, é margeada por um lindo espaço verde que abriga o Parque Natural Municipal Mata do Açude e a Secretaria do Meio Ambiente. A instituição atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nela, é possível explorar e desenvolver um ótimo trabalho, visto que, além das 10 horas diárias de efetivo trabalho educativo, o espaço físico é amplo e de ótima qualidade, contendo quadra de esportes, pista de atletismo, laboratório de informática e pátios para recreação.

A Oficina objetivou alimentar a imaginação e a criatividade por meio do recorte e da colagem, trabalhando assuntos vivenciados na realidade em que as crianças-estudantes se encontram, tais como situações de desigualdades sociais e raciais; Visou também leva-las a conhecer a vida e a obra das artistas Domitila de Paula, belo horizontina de renome nacional, que tem como tema sua ancestralidade negra, e Viviane Oliveira, artista jataiense, que expressa o lado feminino em suas telas; E, ainda, explorar o campo de experiência, dos sentidos e dos conhecimentos, oportunizando o acesso as Artes Visuais.

No CAIC, o primeiro encontro foi de investigação, para conhecer a realidade vivenciada pelos estudantes e como seu contexto cultural influenciava a criatividade e imaginação. Assim, em uma roda de conversa, promovemos debates acerca das palavras “Preconceito” e “Discriminação”. As crianças-estudantes expressaram-se oralmente através das seguintes perguntas norteadoras: Vocês sabem o que é preconceito? Já sofreram algum tipo de preconceito, ou vivenciaram alguma atitude assim? Quais são os grupos que sofrem maiores preconceitos? O preconceito está ligado somente à cor ou existem outras formas? Qual a cor de pele que você se define? Como você identifica o seu cabelo, a cor, o jeito?

Diante das interações, verificamos a exposição à violência sofrida pelas crianças-estudantes. E, nesse encontro, o relato mais marcante foi o de um garoto que expôs a violência sofrida por sua mãe imposta pelo padrasto que, apesar de trabalhar fora de casa, exigia a organização dela, mas, não ajudava nos serviços domésticos. Após o relato, o professor regente chamou-nos a atenção para o machismo presente na sociedade, em que homens e mulheres trabalham fora de casa, todavia o trabalho doméstico é direcionado apenas para as mulheres. No que diz respeito aos homens, estes usufruem de tempo livre. Por fim, alertou-nos, também, que precisamos exercer funções em casa, indiferentemente do gênero e da faixa etária.

Na sequência, apresentamos o vídeo “Tipos de preconceitos” e fizemos a contação da história “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks, para problematizar algumas variações sobre preconceito e alimentar nossas conversas sobre, por exemplo, o Ageísmo, que é o preconceito que as pessoas têm contra a idade, considerando o outro capaz ou não apenas analisando a idade. Sobre o Machismo, que traz a ideia de que os homens são superiores às mulheres. O racismo, que é a ideia de que uma raça é superior a outra. A homofobia, que é o preconceito contra a comunidade LGBTQIAPN+. O Capacitismo, que é a concepção de que as pessoas com deficiências físicas, mentais ou múltiplas são incapazes em relação as outras. Falamos também acerca da xenofobia, que é o preconceito contra pessoas de outra nacionalidade. A gordofobia que é o entendimento de que ser gordo é ser preguiçoso.

Finalizamos o primeiro encontro combinando com as crianças-estudantes que, para a realização da produção artística do último dia da Oficina, levassem revistas, jornais ou outros materiais que poderiam ser usados na produção das colagens.

No segundo encontro, retomamos o conteúdo por meio das perguntas: O que vocês lembram da aula anterior? Observaram algo diferente depois dela? Conversaram com seus pais, ou alguém a respeito? E o que eles falaram? Ouvimos atentamente as respostas e percebemos que o tema foi importante, pois as crianças-estudantes se sentiram pertencentes na prevenção de atitudes discriminatórias.

Na sequência, apresentamos as obras da artista Domitila de Paula, formada em Design de Moda, com suas técnicas de pintura e colagem. A belo horizontina tornou-se uma artista de renome nacional, por meio de suas obras, que tem como tema: Memória e Identidade. Seu processo criativo consiste em investigar imagens raras e antigas e inclui elementos diversos para criar uma narrativa visual e simbólica própria, baseadas no feminino e na ancestralidade negra. Suas criações já foram capas de discos como “Goela abaixo” de Liniker e de livros, como: “Massembas de lalodês: vozes femininas em roda”, coletânea Sambahs Escritos.

Como artista local, apresentamos Vivianne Oliveira, de formação artística autodidata, que através de suas técnicas de colagem, faz importantes reflexões sobre o “Feminino”, utilizando de técnicas que incluem: pintura a óleo, acrílica, *lettering* e colagem. Com sua sensibilidade, expressa sua estética por meio de pinceladas, demonstrando versatilidade e representando o mundo feminino.

Após as apresentações dos *slides*, convidamos a artista Viviane Gomes para se apresentar e conversar com a turma. Nascida em Jataí e coincidentemente filha de João Justino de Oliveira, vereador e educador na cidade, que foi homenageado nomeando a Escola. Além de contar a história de seu pai, expos sua trajetória como artista, como foi desenvolvendo as técnicas gradualmente a partir de experiências e cursos realizados ao longo de sua vida. Explicou como diminuir o custo das telas, do tempo de secagem das tintas. Apresentou suas obras prontas e de algumas exposições que participou.

Sua visita à Escola foi de extrema importância às crianças-estudantes, pois puderam perceber que a Arte está muito próxima e que podem expressar seus sentimentos por meio dela.

Ao final da aula, relembramos o combinado e solicitamos que trouxessem revistas, jornais ou outros materiais que pudessem ser usados para a produção do rasgar, colar e se reinventar, visto que o objetivo do terceiro encontro seria cultivar a criatividade, a imaginação e a percepção artística a partir das reflexões realizadas sobre os preconceitos.

Em roda, no último encontro da Oficina, oportunizamos produção artística, onde as crianças-estudantes expressaram seus sentimentos relacionados às vivências em que sofreram preconceitos. Foi um momento de alegria e de criação, onde puderam recortar, rasgar, colar e, ao mesmo tempo, se reinventar. Após o tempo dedicado à produção, nos organizamos para tirar uma fotografia coletiva e de cada colagem.

Por fim, despedimo-nos, retomando o vivido, conversando sobre a experiência da Oficina, perguntando como foi para cada uma criança-estudante viver a experiência e como ela influenciou em seus comportamentos cotidianos. E como memória do vivido, levaram para casa, quiçá para seus corações, suas produções artísticas, suas colagens, suas reinvenções de si.

Considerações finais

Acreditamos que as experiências aqui narradas colaboraram para que as/os licenciandos do curso de Pedagogia participantes da AEC enriquecessem seus saberes e fazeres relacionados à Arte-Educação inclusiva e interseccional e para que as crianças-estudantes tivessem a oportunidade de ampliar seus acessos às Artes Visuais, via experimentações e representações de situações cotidianas, vivenciadas ou observadas, em que ocorrem desigualdades sociais ou raciais. Colaboraram, também, com a compreensão de que cada um dos campos da Arte, da Educação e da Inclusão é um universo, necessitando, dessa maneira, serem estudados, pesquisados e apropriados por todos, por meio da participação entre pares, a partir do contato com questões de identidade e de subjetividade contemporâneas complexas, como as de classe social, identidade de gênero, de racialização, de faixa etária e das pessoas com deficiência.

Referências

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Arte/Educação, infância e cultura visual**: territórios da docência e pesquisa. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Luísa Faria. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313–325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis** – 17 objetivos para transformar o mundo, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

Uma experiência investigativa e interdisciplinar no ensino de física: relato de uma estudante autista

Ivonice Mendes de Oliveira Guimarães

Rafaella Silva Cabral Teixeira

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.28

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impõe à escola o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas para garantir uma educação equitativa e significativa. Nesse contexto, o ensino de Ciências da Natureza, especialmente da Física, pode se beneficiar de estratégias que valorizem a experimentação, a interdisciplinaridade e o protagonismo dos alunos. Este artigo apresenta uma experiência desenvolvida com uma aluna com TEA, por meio da construção de uma mini bobina de Tesla, como forma de favorecer a aprendizagem dos conteúdos curriculares e ao mesmo tempo promover a inclusão escolar.

A escolha da bobina de Tesla, além de motivadora, possibilitou trabalhar conceitos fundamentais da Física de forma prática e contextualizada, envolvendo eletromagnetismo, corrente alternada, ressonância e indução eletromagnética. Ao mesmo tempo, o projeto foi estruturado para respeitar o perfil da estudante, seus

interesses, formas de comunicação e necessidades específicas, conforme os princípios da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada nesta experiência foi qualitativa, de natureza interventiva e com enfoque na personalização do ensino, considerando as particularidades cognitivas, emocionais e sociais da estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta foi implementada no contexto da disciplina de Física, ao longo de um bimestre letivo, com encontros semanais, orientação constante e a presença ativa da mediadora de inclusão da Coordenação Regional de Educação de Jataí-GO.

A escolha por uma abordagem investigativa baseou-se na premissa de que o aluno aprende de forma mais eficaz quando se engaja ativamente na construção do conhecimento, por meio da problematização, da experimentação e da descoberta (Carvalho, 1998; Lorenzetti, 2009). Essa estratégia foi especialmente relevante para a aluna com TEA, pois permitiu que ela participasse de todas as etapas do projeto, quanto ao levantamento teórico, planejamento, montagem e testes, de maneira estruturada e gradual, favorecendo sua compreensão e autonomia.

Durante o processo, foram utilizadas estratégias pedagógicas adaptativas, com ênfase em recursos visuais, linguagem acessível, organização sequencial das tarefas e ambiente controlado, com baixa interferência sensorial, a fim de minimizar distrações e ansiedade. A organização das etapas em pequenos objetivos concretos e visíveis contribuiu significativamente para o engajamento contínuo da estudante, conforme orientações do modelo TEACCH (Schopler *et al.*, 1995), amplamente utilizado em contextos educacionais com alunos com TEA.

Além disso, a metodologia investigativa viabilizou processos em que o professor e a mediadora ajustaram continuamente o nível de suporte pedagógico conforme o progresso da aluna, fortalecendo sua autonomia sem comprometer sua segurança cognitiva. Essa abordagem está alicerçada na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (1998), que propõe que o ensino mais eficaz ocorre quando se direciona a essa zona de potencial desenvolvimento, situada entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que é capaz de realizar com auxílio.

No caso da estudante com TEA, esse tipo de mediação pedagógica revelou-se essencial para equilibrar desafio e apoio, respeitando suas necessidades

específicas e promovendo avanços significativos na aprendizagem e na autoestima. A sensibilidade do professor em reconhecer o momento certo de intervir, orientar ou recuar foi determinante para o sucesso do projeto. Tal sensibilidade também contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e seguro, no qual a estudante se sentiu valorizada, compreendida e incentivada a superar obstáculos.

Portanto, a metodologia empregada nesta atividade não se limitou à execução de um experimento prático, mas constituiu-se como um espaço formativo integral, que articulou mediação, inclusão, protagonismo e aprendizagem significativa de maneira interdependente.

Referencial teórico

A proposta pedagógica que sustenta esta experiência está ancorada em três eixos interdependentes, Educação Inclusiva, Ensino por Investigação e Aprendizagem Significativa, mas dialoga também com aportes contemporâneos como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), a teoria sociocultural de Vygotsky e princípios do construcionismo de Papert, compondo um arcabouço robusto para orientar práticas inovadoras e acessíveis em sala de aula.

3.1 Educação Inclusiva e o paradigma do direito à diferença

Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Educação Inclusiva vem sendo compreendida não apenas como adaptação de indivíduos à escola, mas como transformação da própria cultura escolar de forma a eliminar barreiras à participação e à aprendizagem (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Mantoan (2003) reforça que a diferença deve ser reconhecida como valor pedagógico; nesse sentido, alunos com TEA não são vistos sob a ótica do déficit, mas como sujeitos de direitos que demandam estratégias que partam de suas potencialidades. O Desenho Universal para Aprendizagem – DUA (Meyer, Rose & Gordon, 2014), que complementa essa perspectiva ao propor a oferta proativa de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, reduzindo a necessidade de adaptações pontuais posteriores.

Para estudantes com TEA, recursos como instruções visualmente estruturadas (TEACCH), tempos previsíveis e ambientes sensoriais controlados constituem exemplos de barreiras curriculares removidas em consonância com o DUA (Souza & Amaro, 2021).

3.2 Ensino por Investigação e o protagonismo como motor de aprendizagem

As abordagens investigativas, inspiradas na tradição de Dewey e aprofundadas em trabalhos recentes de Carvalho (1998) e Lorenzetti (2009), defendem que o conhecimento científico escolar precisa emergir da problematização de situações concretas, favorecendo a natureza epistemicamente ativa dos estudantes (Oliveira & Justi, 2022). Bruner (1971) já argumentava que qualquer conteúdo, se devidamente estruturado, pode ser ensinado de forma intuitiva, desde que o aprendiz seja colocado como explorador de hipóteses.

No caso específico da aluna com TEA, a investigação em torno da bobina de Tesla ofereceu estímulos multissensoriais e tarefas claramente delimitadas aumentam a capacidade de foco e a percepção de competência em adolescentes com TEA. Além disso, a metodologia investigativa viabiliza processos em que o professor/ou mediador ajusta o suporte conforme o progresso da aprendizagem, fortalecendo a autonomia sem comprometer a segurança cognitiva da aluna. Essa concepção está fortemente ligada à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1998), segundo a qual o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando o ensino se dirige a esse espaço potencial de desenvolvimento, entre o que o estudante já é capaz de fazer sozinho e aquilo que pode fazer com apoio.

No caso de estudantes com TEA, essa prática requer sensibilidade para reconhecer seus limites e avanços, ajustando continuamente a intervenção de modo a promover autonomia progressiva sem gerar sobrecarga emocional ou cognitiva (Schwartzman, 2011).

3.3 Aprendizagem Significativa: vínculos entre conhecimento prévio e novos conceitos

Para Ausubel (2003), “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”. Quando experiências práticas mobilizam conceitos familiares (luzes, faíscas, música controlada por descargas), elas adquirem sentido pessoal, tornando-se âncoras para novos conteúdos abstratos, como corrente alternada ou ressonância. Vale salientar que a aprendizagem significativa não se restringe à relação entre conceitos; ela envolve dimensões afetivas, como curiosidade e sentimento de pertença, condições indispensáveis para a consolidação do engajamento duradouro (Moreira, 2015).

3.4 Convergência dos pilares: da teoria à prática

Ao articular Educação Inclusiva, Investigação e Aprendizagem Significativa, o projeto da bobina de Tesla consolidou-se como atividade de alta densidade pedagógica, pois:

1. Removeu barreiras (DUA) e assegurou acessibilidade curricular;
2. Engajou a estudante em um ciclo completo de investigação científica, promovendo autoria e pensamento crítico;
3. Estabeleceu conexões significativas entre saberes prévios (curiosidade por eletricidade) e conceitos complexos (eletromagnetismo), favorecendo a retenção e a transferência de conhecimento.
4. Nesse ecossistema, o construcionismo de Papert (1980) oferece uma lente adicional: aprender construindo objetos tangíveis permite que abstrações científicas se tornem “coisas-com-as-quais-pensar”. A mini bobina materializa códigos de física em estruturas físicas palpáveis, funcionando como um poderoso objeto de transição cognitiva entre o concreto e o abstrato.

3.5 Síntese teórica

Portanto, a literatura converge ao apontar que experiências práticas, autorais e inclusivas, sustentadas por mediações flexíveis, constituem terreno fértil para a aprendizagem significativa de todos os estudantes, em especial aqueles com TEA, para quem a previsibilidade, os estímulos sensoriais controlados e o reconhecimento de suas especificidades são cruciais. O diálogo entre os pilares teóricos apresentados legitima a escolha pedagógica da bobina de Tesla e reforça seu caráter transformador no cotidiano escolar.

Resultados e discussão

A construção da mini bobina de Tesla revelou-se uma atividade altamente eficaz para promover não apenas a aprendizagem de conteúdos físicos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais da estudante com TEA.

Engajamento e autonomia: a aluna demonstrou grande interesse pela temática, participou com entusiasmo das pesquisas, apresentou atenção aos detalhes e persistência na resolução dos desafios técnicos da montagem. A autonomia foi

evidenciada principalmente durante a apresentação do projeto, quando explicou com segurança o funcionamento do dispositivo.

Adaptação e mediação: o sucesso da atividade foi diretamente relacionado ao uso de estratégias adaptativas, como o passo a passo visual, o acompanhamento contínuo, a linguagem acessível e o respeito às formas de comunicação preferenciais da estudante.

Interdisciplinaridade e pensamento científico: o projeto integrou conhecimentos de Física, Matemática e Tecnologia, além de promover práticas como formulação de hipóteses, medições, análises e interpretação de dados. Essa abordagem interdisciplinar reforçou a importância da articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Inclusão e socialização: a atividade proporcionou momentos de colaboração com colegas, professores e a equipe de apoio, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais da estudante. A apresentação pública do projeto foi um marco importante de inclusão e valorização de suas potencialidades.

Esses resultados corroboram a literatura sobre práticas pedagógicas inclusivas, que apontam para a eficácia do ensino prático, personalizado e centrado no estudante, especialmente para alunos com TEA (Lima & Mendes, 2020).

Considerações finais

A experiência relatada neste artigo evidencia o potencial transformador das práticas pedagógicas que aliam inclusão, investigação e interdisciplinaridade. A construção da mini bobina de Tesla não apenas permitiu a assimilação de conceitos científicos fundamentais, mas também proporcionou uma vivência educacional rica em significado, afetividade e respeito à singularidade da estudante com TEA. O êxito do projeto revela que é possível e necessário, planejar ações que dialoguem com as necessidades individuais sem renunciar à complexidade conceitual dos conteúdos escolares.

Ao promover o protagonismo da estudante, a atividade também contribuiu para a desconstrução de estigmas frequentemente associados à deficiência, ao colocar em evidência suas potencialidades cognitivas e socioemocionais. A valorização de sua autonomia, criatividade e persistência ilustra o impacto positivo de um ensino centrado no sujeito, em oposição a modelos homogeneizantes que desconsideram a diversidade dos modos de aprender.

Além disso, a integração de áreas do conhecimento em uma proposta prática contribuiu para o desenvolvimento do pensamento científico e para o fortalecimento de competências como análise, síntese, resolução de problemas e comunicação. Esses aspectos são ainda mais relevantes quando se considera o contexto do ensino médio, fase em que muitos estudantes enfrentam desafios de motivação e conexão entre o que se aprende e o mundo real.

Outro ponto relevante refere-se ao papel da mediação pedagógica e do apoio especializado. O acompanhamento sensível e personalizado foi essencial para garantir a participação ativa da estudante em todas as etapas do processo. Essa mediação não substitui a capacidade da aluna, mas sim potencializa suas condições de aprendizagem e expressão, promovendo uma experiência mais justa e inclusiva.

Do ponto de vista institucional, esta prática pedagógica demonstra que a inclusão não deve ser compreendida como uma concessão, mas como um direito, cuja efetivação requer vontade política, formação docente contínua e disponibilidade para reinventar o cotidiano escolar. Projetos como esse mostram que é possível criar espaços em que todos aprendam e ensinem, em que a diversidade seja valorizada como potência e em que o currículo se torne flexível o suficiente para acolher diferentes trajetórias.

Dessa forma, conclui-se que práticas como a construção da mini bobina de Tesla são mais do que experiências pontuais: são sementes de transformação pedagógica e cultural. Elas reafirmam que a escola inclusiva não é apenas aquela que recebe todos os estudantes, mas aquela que reconhece, respeita e nutre suas múltiplas formas de ser, pensar e aprender. Reforçam ainda a urgência de uma educação que se comprometa verdadeiramente com a equidade e com a formação integral de todos os sujeitos, em toda a sua diversidade.

Referências

EXEMPLOS:

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: **Plátano**, 2003.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: **Editora USP**, 1998.

LIMA, E. C. de; MENDES, E. G. **Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista**: estratégias pedagógicas e práticas exitosas. Curitiba: **Appris**, 2020.

LORENZETTI, C. M. **Investigação no ensino de Ciências**: caminhos possíveis para a sala de aula. Porto Alegre: **Mediação**, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003.

MOREIRA, M. A. *Teoria da Aprendizagem Significativa: um referencial para organizar o ensino e a pesquisa em educação*. 3. ed. Brasília: **Editora Univ. de Brasília**, 2015.

PAPERT, S. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: **Basic Books**, 1980.

SCHOPLER, E. *et al.* **TEACCH**: Tratamento e educação para autistas e crianças com déficits relacionados à comunicação. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995.

SCHWARTZMAN, J. S. *Transtornos do espectro do autismo: teoria e clínica*. Porto Alegre: **Artmed**, 2011.

SOUZA, F. T.; AMARO, E. DUA e TEA: aplicabilidade do Desenho Universal para Aprendizagem em contextos inclusivos. *Revista Educação & Inclusão*, v. 17, n. 1, p. 79–96, 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Ensinar é sentir: a voz de um professor com baixa visão na educação básica

Jane Moreira de Carvalho

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.29

Introdução

Este capítulo tem como objetivo sistematizar os relatos de experiência de um docente com baixa visão, atuante na Educação Básica em dois cargos distintos: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor generalista, e nos anos finais, como docente da disciplina de História. Ele é servidor efetivo da rede pública de ensino de um Estado do Nordeste brasileiro, tendo ingressado por meio de concurso público com reserva de vagas para pessoa com deficiência, garantindo acesso legal, embora não contemplando na prática o suporte necessário para a plena execução das atividades, conforme prevê a Constituição Federal (art. 37, VIII) e a Lei nº 8.112/1990, garantindo igualdade de acesso e cumprimento da legislação. O docente é cego de um olho e baixa visão do outro, faz uso de óculos como suporte, no entanto, não é suficiente para a plena realização das atribuições referentes ao cargo. Até o momento não faz uso de bengala, atualmente é estudante de braille.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, fundamentado em referenciais teóricos que compreendem os fenômenos sociais e psicológicos a partir da produção de sentidos, das relações intersubjetivas e da

constituição da subjetividade como processo histórico, social e simbólico. Parte-se do pressuposto de que a subjetividade não é uma instância interna e isolada do sujeito, mas sim uma construção mediada por discursos, práticas e contextos culturais (González Rey, 1999, 2003).

A coleta de dados foi realizada através de entrevista dialogada online, gravação, envio de áudios via aplicativo de mensagens, transcrição e sistematização das falas e vivências do docente. A análise concentrou-se em sua prática pedagógica como pessoa com deficiência visual, enfrentando os desafios inerentes ao cumprimento das atividades docentes, à luz da legislação vigente e dos conceitos de acesso, acessibilidade e acessibilização.

Os resultados evidenciam a necessidade urgente de políticas de inclusão que considerem a condição visual do docente, bem como a ampliação da acessibilidade física, comunicacional e tecnológica nas unidades escolares. Destaca-se a importância da adequação das estruturas físicas, da produção de materiais didáticos acessíveis, do suporte tecnológico adequado e da garantia da permanência do servidor em seu cargo com os recursos necessários para o pleno exercício de suas funções. Assim, a acessibilização se configura como prática concreta no cotidiano escolar e no contexto educacional mais amplo.

Fundamentação teórica

A baixa visão não deve ser confundida com a cegueira total, pois caracteriza-se pela presença de algum resíduo visual que, ainda que limitado, pode ser utilizado de forma funcional. Segundo a World Health Organization (2019), a baixa visão corresponde a uma acuidade visual inferior a 6/18 (20/60) até a percepção de luz, ou campo visual menor que 20 graus no melhor olho, mesmo após correção clínica ou cirúrgica. Essa definição evidencia que, apesar da permanência de algum grau de visão, as limitações repercutem de maneira significativa nas atividades cotidianas.

Na perspectiva educacional, Batista e Mazzotta (2018) definem a baixa visão como uma condição funcional que não pode ser corrigida totalmente por meios ópticos ou clínicos, sendo necessário o uso de recursos específicos (ópticos e não ópticos), além de estratégias pedagógicas adaptadas. A heterogeneidade da condição torna imprescindível compreender que cada indivíduo apresenta diferentes níveis de funcionalidade visual e, portanto, necessidades particulares.

As demandas decorrentes da baixa visão incluem o uso de recursos ópticos (lupas, telescópios e filtros de contraste), tecnologias assistivas (softwares leitores de tela, ampliadores digitais, tablets com zoom), ambientes acessíveis (boa iluminação, eliminação de ofuscamento, contrastes visuais adequados), além de materiais em formatos acessíveis (textos ampliados, fontes legíveis como Arial ou Verdana, e alto contraste). Ademais, é fundamental considerar a necessidade de tempo estendido para leitura e produção de materiais. No caso aqui descrito o docente prefere a fonte Arial.

No caso de professores com baixa visão, a garantia da acessibilidade requer adaptações institucionais e pedagógicas que assegurem condições de trabalho adequadas. Entre elas, destacam-se: fornecimento de materiais didáticos ampliados ou digitais compatíveis com softwares de leitura; acesso a tecnologias assistivas (NVDA, JAWS, DOSVOX, ZoomText); organização do espaço físico com iluminação e mobiliário acessíveis; apoio institucional previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015); e formação continuada voltada para práticas inclusivas. Além disso, a mediação pedagógica pode ser enriquecida com metodologias que favoreçam a oralidade, a leitura em voz alta dos conteúdos expostos em quadro e, quando necessário, o apoio de auxiliares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a educação deve ser organizada de modo a assegurar condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação, contemplando tanto aspectos pedagógicos quanto estruturais e de recursos humanos. No caso de docentes com deficiência, isso implica a provisão de materiais didáticos acessíveis, infraestrutura adequada e suporte tecnológico e humano, de modo que possam desempenhar suas funções com autonomia, segurança e qualidade. A legislação reforça o princípio de que o acesso à educação de qualidade está diretamente relacionado à valorização e à garantia de condições dignas para os profissionais que a promovem (Brasil, 1996; Cabral, 2017).

Tais garantias estão amparadas pela Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência no trabalho e na educação (art. 5º e art. 206), bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que estabelece, em seu art. 59, a obrigatoriedade de assegurar recursos, serviços e apoio especializado aos educadores e educandos com deficiência. Sob a perspectiva dos direitos humanos na educação, esse suporte constitui não apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético

com a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade, de modo a viabilizar a participação plena e efetiva desses profissionais no ambiente escolar.

A fundamentação teórica apoia-se na teoria da subjetividade de González Rey (1999, 2003), que entende a subjetividade como um processo histórico, social e simbólico, constituído nas interações entre indivíduo e contexto. O participante não é tratado como um caso isolado, mas como sujeito cuja experiência reflete a produção de sentidos mediada por relações intersubjetivas, práticas culturais e discursos institucionais.

Procedimento metodológicos

O estudo adota uma abordagem qualitativa estruturada como estudo de caso (Yin, 2015), com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e as vivências de um professor com baixa visão no espaço da sala de aula. O estudo de caso permite investigar fenômenos complexos em seu contexto natural, captando nuances e significados que métodos quantitativos não alcançam, especialmente ao compreender a construção da subjetividade docente frente a barreiras institucionais e pedagógicas.

Os dados foram coletados a partir de entrevista dialogada online, gravada, complementada pelo envio de áudios via aplicativo de mensagens, permitindo ao participante expressar suas experiências com liberdade e em seu próprio ritmo. As conversas ocorreram em dias e horários diferentes a partir da disponibilidade do professor, normalmente após às 18:00 horas e alguns encontros nos finais de semana, totalizando quatro momentos de trocas. As falas foram posteriormente transcritas e sistematizadas, compondo um corpus de análise que abrange tanto a dimensão prática da docência quanto as percepções subjetivas do participante.

A análise concentrou-se na interpretação das práticas pedagógicas do docente, considerando os desafios enfrentados na implementação de atividades, correção de tarefas, acompanhamento de estudantes e utilização de recursos tecnológicos e materiais acessíveis. A abordagem teórica de González Rey orientou a interpretação dos dados, destacando como a subjetividade do professor se constrói a partir da interação com o contexto escolar, as barreiras encontradas e os discursos institucionais que regulam a docência inclusiva.

O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução CNS nº 466/2012, garantindo a confidencialidade e o

anonimato do participante, bem como seu consentimento informado para uso dos relatos e materiais compartilhados nas produções acadêmicas.

Resultados e discussão

A análise do relato do professor evidencia a coexistência de desafios significativos e estratégias de superação no exercício da docência na Educação Básica. A partir da perspectiva da subjetividade de González Rey (1999, 2003), observa-se que a construção da identidade docente se dá de maneira dinâmica, histórica e social, mediada pelas interações com o ambiente escolar, colegas de trabalho, gestores escolares, estudantes, familiares e os recursos disponíveis, neste relato, atravessadas pelas diversas barreiras encontradas no espaço de trabalho.

Entre as barreiras comunicacionais, elencadas pelo servidor, destaca-se a dificuldade de acesso aos livros didáticos em formato acessível. Apesar de solicitações recorrentes às editoras dos livros, o professor não foi contemplado, necessitando adaptar os materiais por conta própria. Tal situação evidencia lacunas entre legislação e prática, contrariando a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 28, XI). A situação também ilustra a invisibilidade institucional apontada por Ebersold (2021), em que a inclusão se limita ao ingresso inicial do profissional, sem garantir condições adequadas para a permanência e o pleno exercício das funções.

O Ministério da Educação – MEC– Projeto Livro Acessível foca na produção de materiais em formatos acessíveis, como Braille e digital, seguindo padrões estabelecidos pela Comissão Brasileira do Braille (CBB

O Projeto Livro Acessível do Ministério da Educação (MEC) tem como foco principal a produção de materiais acessíveis para estudantes com deficiência visual, como livros em Braille e em formato digital acessível (EPUB3, Mecdaisy), além de promover seminários de formação e apoiar os Centros Públicos de Produção de Material Didático Acessível (CAP, NAPPB) e o Instituto Benjamin Constant. De acordo com relatos do servidor em determinado ano a gestão escolar encaminhou via ofício ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a solicitação do livro do professor em formato acessível para pessoa com baixa visão. Em resposta, recebeu por e-mail uma versão em Word, fonte 22, mas, sem a numeração das páginas, imagens ou formatação adequada, o que impossibilitou o acompanhamento eficiente das atividades realizadas pelos alunos. Ainda segundo o professor, a cada ano observa-se a redução do tamanho da fonte dos

livros do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II está reduzida, o que constitui mais uma barreira ao pleno desempenho de sua função docente.

No entanto, a partir da pesquisa realizada no site do MEC, não há menção explícita de que o Projeto produz livros especificamente para professores com deficiência visual. O objetivo central é atender estudantes matriculados na educação básica pública. O papel dos professores — inclusive com deficiência visual — é essencial na escolha e solicitação dos livros para os alunos, mas o projeto não direciona a produção de materiais próprios para esses docentes, sendo evidenciada a importância de incluir o docente neste projeto.

Os instrumentos necessários para a efetivação da acessibilidade profissional para este professor, seria o livro didático disponível em PDF, com o mesmo formato do livro do aluno, número de páginas, texto e imagens em alto contraste e letras ampliadas. Um equipamento eletrônico com leitor de tela via aplicativo ou software instalado, assim como um extensor de tela, conectados a internet.

Apesar das adversidades, o professor desenvolve estratégias pedagógicas adaptadas, que revelam a sua criatividade, autonomia e capacidade de mediação, evidenciando a acessibilização como prática concreta (Cabral, 2017). O relato também demonstra a dimensão atitudinal das barreiras: a invisibilidade institucional impacta a identidade profissional e a motivação docente (Guattari & Rolnik, 1996).

Como citado acima o ingresso do professor no serviço público, foi a partir de um concurso público com uma política pública de acessibilidade que é reserva de vagas para pessoas com deficiência. Contudo, o simples ingresso não se traduz em condições adequadas para o exercício da docência, pois a legislação não garante, por si só, suporte tecnológico, materiais acessíveis ou adaptações físicas nas escolas. Assim, o professor se vê obrigado a adaptar seu próprio trabalho, evidenciando lacunas entre a garantia legal de acesso e a efetiva inclusão e permanência no cargo (Ebersold, 2021; Cabral, 2017).

O docente expressa seu sentimento ao afirmar que “nada é feito pelo professor, que não é visto por ninguém da escola e ou das redes de ensino pública é ele só com a sua deficiência. O professor não é amparado por nenhuma lei, ele é desamparado, ninguém vê o professor com as suas limitações”. Portanto, a inclusão do docente para plena execução de suas atividades laborais não tem ocorrido. A partir desta expressão do sujeito da pesquisa.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) represente um marco legal ao assegurar a reserva de vagas em concursos públicos e a igualdade formal de oportunidades, sua efetividade ainda encontra entraves significativos no cotidiano laboral. A legislação garante o acesso, mas não assegura, de forma plena, as condições necessárias para o exercício e a permanência das pessoas com deficiência no serviço público. Como apontam Diniz (2017) e Sassaki (2009), a inclusão não se restringe ao ingresso, mas depende de condições reais de acessibilidade, de adaptações razoáveis e de suporte institucional para que o trabalhador desenvolva suas atividades com autonomia. Entretanto, a ausência de tecnologias assistivas, a precariedade na adequação arquitetônica e comunicacional e a falta de políticas de acompanhamento evidenciam um descompasso entre o texto legal e a realidade prática. Assim, observa-se que o cumprimento da lei, muitas vezes, limita-se à etapa do concurso, desconsiderando a permanência e a progressão funcional da pessoa com deficiência, o que compromete o direito ao trabalho inclusivo de forma efetiva.

Outro desafio refere-se ao uso do diário eletrônico e sistemas institucionais de registros das ações, cujas interfaces não possuem opções de ampliação de fontes ou contraste adequado. O docente utiliza equipamentos próprios com recursos de ampliação, assumindo integralmente o trabalho de acessibilização de suas ferramentas pedagógicas. Tal atuação reflete o conceito de subjetividade como produção ativa de sentido, conforme González Rey (1999), e demonstra resistência e criatividade diante das limitações institucionais.

As barreiras físicas incluem a ausência de rampas, pisos táteis e sinalizações adequadas, comprometendo a autonomia e evidenciando fragilidades na implementação da LBI e da LDB (Lei nº 9.394/1996). Nas duas instituições às quais o professor trabalha há degraus em diferentes ambientes e formatos, não há corrimão. Segundo a ABNT NBR 9050:2020, a acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos deve garantir a circulação segura e autônoma de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência visual.

A norma estabelece critérios como rampas, pisos táteis, sinalização em braille, contrastes visuais adequados e orientação sonora, visando assegurar que os indivíduos com cegueira ou baixa visão possam identificar trajetos, obstáculos e serviços de forma independente, promovendo inclusão social e participação plena nos espaços públicos (ABNT, 2020). A inadequação do espaço físico tem provocado quedas, colisões com objetos dispostos nos corredores e pátios, como as

lixeiras e vasos de plantas, além de gerar constrangimento público quando tais situações acontecem.

A divergência entre a legislação e a realidade das instituições de ensino evidenciam a necessidade de efetivação da legislação e o distanciamento entre a norma e a realidade existente nos diversos prédios públicos. Ressalto que a efetivação da norma amplia a acessibilização do espaço para todas as pessoas, não especificamente a pessoa cega ou com baixa visão.

Para uma acessibilização do espaço da escola seria necessário a instalação de piso tátil em todos os ambientes de circulação da escola, corrimão, equipamentos com sensor, portas, lâmpadas e equipamentos sonoros, de aviso de fechamento de porta, de encerramento de uma atividade, mapas táteis, informações antecipadas para alteração da disposição de moveis nas salas, corredores e demais espaços da escola. E criar uma comunicação contínua de previsibilidade das ações e ou alterações físicas do espaço quando ocorrerem, permitindo ao professor de posse informações se organizar, sempre considerando que estas ações são fundamentais para uma pessoa com baixa visão. Essas ações internas podem ser organizadas e mediadas pela própria instituição, uma vez que cada pessoa possui suas necessidades específicas de adequação de ambientes, espaços e materiais.

No espaço da sala de aula, para o docente a barreira é visualizar a turma, não há nenhum suporte que o auxilie nesse supervisionamento dos alunos. A turma é composta em média por 30 estudantes e o professor não enxerga a uma distância superior 2 metros. Não há um professor auxiliar, ou outro profissional da educação para auxiliar na correção de cadernos. Essa é uma barreira diária, o docente demonstrou sua inquietação por não conseguir executar esta tarefa como gostaria. Para elaboração das avaliações o docente prepara a versão para o aluno em fonte 12 e a que utiliza é impressa em fonte 22, negrito. Para a correção das avaliações bimestrais, explicou que o desafio persiste, solicitando ajuda externa para que seja feita a leitura das respostas dos alunos, e se organiza para escrever nas provas os resultados alcançados pelos estudantes.

A condição de baixa visão implica limitações significativas na percepção de detalhes a distâncias médias e longas, o que afeta diretamente a atuação docente em salas de aula e na movimentação em espaços escolares. De forma geral, pessoas com baixa visão severa consegue identificar objetos grandes apenas a alguns centímetros ou poucos metros, enquanto aquelas com baixa visão moderada pode reconhecer figuras ou letras grandes a distâncias entre 1 e 6 metros,

dependendo das condições de iluminação e do contraste visual (WHO, 2019). Essa limitação influencia tarefas como leitura de livros didáticos, correção de atividades em quadros ou cadernos e acompanhamento de alunos em sala, exigindo adaptações como ampliação de textos, uso de recursos tecnológicos assistivos e organização espacial do ambiente. Assim, compreender o alcance médio da visão de docentes com baixa visão é fundamental para a implementação de estratégias de acessibilização, garantindo autonomia, segurança e eficiência no exercício da docência.

Considerações finais

Em síntese, os resultados indicam que a inclusão efetiva de professores com deficiência visual exige políticas públicas articuladas, considerando acessibilidade física, comunicacional e tecnológica, além de suporte humano e institucional. A análise reforça a necessidade de compreender a docência a partir da subjetividade do profissional, reconhecendo barreiras, estratégias de resistência e criação de sentido como eixos centrais da prática pedagógica no exercício profissional.

Assim, a acessibilidade plena para o docente com baixa visão depende da articulação entre recursos tecnológicos, adaptações físicas e institucionais, bem como do respeito à sua autonomia e protagonismo no exercício da docência e como incluir no Projeto Livro Acessível o material para o docente.

Como trabalhos futuros, recomenda-se aprofundar investigações sobre as condições de trabalho e o suporte institucional oferecido a docentes com deficiência visual na Educação Básica, ampliando o diálogo entre a necessidade de efetivação e cumprimento das políticas públicas existentes, formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas para gestores escolares, equipe do administrativo e corpo pedagógico.

Estudos comparativos entre diferentes redes de ensino — municipais, estaduais e federais — podem evidenciar desigualdades e boas práticas, subsidiando propostas de implementação das políticas já existentes e carentes de efetivação de acessibilidade física, comunicacional e tecnológica. Além disso, pesquisas que incorporem a perspectiva da subjetividade docente (González Rey, 1999; Guattari & Rolnik, 1996) poderão contribuir para compreender de forma mais ampla como esses profissionais constroem sentidos, enfrentam barreiras e desenvolvem estratégias para o exercício da docência em contextos ainda marcados por lacunas na implementação da LBI e demais marcos legais.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

Cabral, L. A. (2017). **Educação inclusiva e acessibilidade**: Políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

Ebersold, S. (2021). **Políticas de inclusão**: Entre o acesso e a participação plena. Porto Alegre: Penso.

González Rey, F. L. (1999). **Subjetividade**: Teoria, epistemologia e método. São Paulo: Cortez.

González Rey, F. L. (2003). **Sujeito, subjetividade e desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2004). O sujeito e a subjetividade: A teoria da subjetividade e o enfoque histórico-cultural na educação. **Educação e Pesquisa**, 30(2), 159-173. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002>. Acesso em: 5 ago. 2025

Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). **Micropolítica**: Cartografias do desejo (8ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

Yin, R. K. (2015). **Estudo de caso**: Planejamento e métodos (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

A oficina de artes visuais “recriança, onde a perspectiva da criança cria um mundo novo” e nossa iniciação docente: narrando trajetórias

Letícia Gomes de Almeida

Paloma Rozado de Abreu

Maria Antônia Nunes Mota

Henrique Lima Assis

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.30

Introdução

No curso de Pedagogia, temos aprendido a considerar as ações de extensão universitária como momentos importantes para nossa formação, uma vez que oferecem diferentes oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Assim sendo, esta narrativa deriva de reflexões realizadas por nós, a partir da participação na Ação de Extensão Curricularizável (AEC) “Arte, Educação e Inclusão: interseccionalidades entre classe, gênero, raça, faixa etária e pessoas com deficiência”.

A AEC buscou explorar relações entre as artes visuais e sua pluralidade de possibilidades de expressão e comunicação de sentimentos e ideias. Buscou também aproximar os estudantes do curso de Pedagogia do campo da arte-educação

inclusiva e interseccional, incentivando a interprofissionalização, a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil ao promover interações dialógicas com a comunidade jataiense, enriquecendo a educação estética e visual por meio de Oficinas de Artes Visuais nos espaços culturais da cidade. Nesse sentido, as ações realizadas pretendiam estimular as interações artísticas, a formação cultural e estética, a assimilação de expressões artísticas com temas de debate e relevância social.

Iniciada no segundo semestre de 2024 e finalizada no primeiro semestre de 2025, foram elaboradas oito Oficinas de Artes Visuais, mas, infelizmente, devido à evasão dos licenciandos da AEC, apenas quatro Oficinas foram realizadas. Assim, além da “Oficina de Artes Visuais – Recriação: onde a perspectiva da criança cria um mundo novo”, protagonista desta narrativa, foram realizadas a “Oficina de Artes Visuais – Explorando perspectiva da fotografia expandida”, a “Oficina de Artes Visuais – A natureza como fonte de inspiração: criatividade e descobertas a partir da vida e da obra de Nico Miranda” e a “Oficina de Artes Visuais – Recortar, colar e se reinventar”.

Fundamentação teórica

O desafio da AEC era aproximar os estudantes do curso de Pedagogia do campo da arte-educação inclusiva e interseccional, incentivando a interprofissionalização, a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil. Era também promover interações dialógicas com a comunidade jataiense, enriquecendo a educação estética e visual por meio de Oficinas de Artes Visuais, praticando uma educação transgressora, como prática da liberdade. Nessa direção, dialogamos sobre como problematizar o currículo tradicional colonial, que sempre privilegiou a matriz de conhecimentos eurocêntricos e estadunidenses em detrimento de outros saberes e fazeres artísticos, como os das matrizes latino-americanas, africanas e asiáticas.

Sob essa lógica, foi possível compreender que não se tratava de suprimir do currículo essa forma de sentir, criar e pensar tradicional colonial por outra, mas, de incluir outras maneiras de sentir, criar e pensar, bem como de ampliar, estender e enriquecer o campo da Arte na Educação, ressignificando criticamente a colonialidade intelectual que opera sobre saberes epistêmicos latino-americanos.

Em outras palavras, apoiadas em Moura (2019) passamos a compreender que o sentir, criar e pensar decolonial não implicaria apenas “deslegitimar”, mas, em

[...] “ultrapassar os limites” das teorias eurocêtricas (marxismo, freudismo, lacanianismo, foucaultianismo etc.) e legitimar outras teorias e outras práticas não-eurocêtricas. O sentido decolonial implica pensar a partir das categorias não incluídas nos fundamentos do pensamento ocidental; implica legitimar formas de pensar e conhecer gestadas apesar dos silenciamentos/apagamentos teóricos e da inferiorização de pensadores e pensadoras de contextos não-europeus, especialmente da América Latina (Moura, 2019, p. 317–318).

No campo específico da educação em artes visuais, aprendemos que “ultrapassar os limites” significa validar saberes e fazeres, envolvendo materialidades, técnicas e tecnologias de artistas que não aparecem nos livros de História da Arte, produzindo estratégias de ampliação da diversidade cultural, por meio das interseccionalidades no currículo e do tratamento das diferenças como fator de inclusão e não de exclusão.

Nesse sentido, elaboramos a “Oficina de Artes Visuais – Recriança: onde a perspectiva da criança cria um mundo novo” intencionadas em: ampliar o acesso às linguagens da arte, em especial às artes visuais e à moda, bem como permitir aos estudantes experimentações expressivas, consolidar o pensamento crítico, elemento primordial na possibilidade da mudança. Diante do exposto, aprendemos com hooks (2018, p. 266) que, “independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser, nossa vida ninguém [será] capaz de progredir, mudar, crescer” e transformar o que precisa ser transformado em seu entorno.

Procedimentos metodológicos, resultados e discussão

A “Oficina de Artes Visuais – Recriança: onde a perspectiva da criança cria um mundo novo”, propôs tirar, e tirou, da zona de conforto, os estudantes do 5º Ano da Escola Municipal Clarindo de Melo, a partir da reflexão acerca da temática de classes sociais. Para elaborá-la, refletimos sobre como a arte, sendo um dos principais recursos para a democratização, continua sendo elitizada por um ensino redutivo, que direciona o estudante à formação para o mercado de trabalho e minimiza as experiências artísticas. Essa realidade pode ser verificada na cidade de Jataí, Goiás, pois, embora a cidade possua uma quantidade significativa de instituições culturais – o que mantém viva a cultura jataiense –, o foco

do município deixa de ser as manifestações de arte dos cidadãos e permanece focado no agronegócio, contribuindo para o ensino unilateral em que se perpetua a alienação das classes sociais.

Tendo ponderado sobre esse tema e em seguida definido-o como eixo central, nos questionamos: Qual nicho da arte poderíamos melhor executar uma oficina que levasse à essa reflexão? Dentre tantas possibilidades, qual poderia impactar as diferentes faixas etárias? Dessa maneira pensamos na multidimensionalidade da moda que, além de envolver vertentes como expressão pessoal, representatividade, criatividade, autenticidade, originalidade e outros, também é um forte instrumento de manutenção das desigualdades sociais no atual sistema capitalista. Nesse cenário, a classe dominante impõe padrões inatingíveis de estilo de vida, ressignificando a moda com um aspecto restritivo tal como um objeto de luxo em que as peças de roupas são exclusivas, irreproduzíveis, descartáveis e tendências – como o minimalismo e maximalismo – que são tidas como exclusividade daqueles que possuem poder aquisitivo.

Em seguida, apoiados na crença de que “ultrapassar os limites” significa validar saberes e fazeres, envolvendo materialidades, técnicas e tecnologias de artesãos que geralmente não aparecem nos livros de História da Arte, e muito menos nos livros didáticos, começamos a buscar algumas referências de artistas que sintonizavam com a ideia de «se expressar com pouco» e que tivessem influências e repercussões distintas – local/regional e nacional – para trabalhar ainda mais a inclusão proposta pela AEC.

Encontramos artistas de repercussão nacional, Arthur Bispo e Romulo Deu Cria. No que diz respeito à repercussão local, ou seja, artistas que atuam na cidade de Jataí, descobrimos Ley Silva, que realiza grafites, desenhos e pinturas em roupas sendo bastante conhecido na região. Encontramos Cleide Rufino, que trabalha com restauração de móveis e pinturas em telas. Por fim, encontramos Bel Zaiden, a nossa maior inspiração para o desenvolvimento da Oficina e que, posteriormente, participou dela e enriqueceu tanto as crianças-estudantes quanto nós, condutoras da Oficina, com tanta experiência e saber artístico.

A artista Ana Isabel, também conhecida como Bel Zaiden, nasceu no ano de 1974 e no início da década de 90, passou a ter um contato próximo com artistas renomados e se interessar ainda mais pelas artes plásticas. Zaiden expõe e dispõe à venda suas obras em seu ateliê, Beco 23, repleto de identidade, sustentabilidade, estilo e cultura. Utiliza diferentes recursos em seu trabalho como pintura em tela,

personalização de móveis e criação/customização de roupas, sendo essa última o seu principal foco. Bel pensa as peças de um modo "não convencional" e, dessa forma, busca materializar suas ideias por meio da costura: sobrepondo tecidos de diferentes cores, estampas, cortes e texturas, também recriando o modelo original das roupas, transformando seu significado e/ou o modo de usar. Por meio da pintura, ela busca retratar diversas imagens diferentes como animais, flores, mulheres, formas geométricas e desenhos mais abstratos.

Assim, a Oficina foi criando forma, tendo como pontos principais classes sociais, moda, arte e sustentabilidade. Inicialmente, para elaborarmos e decidirmos qual seria nossa prática, pensamos em trabalhar com crianças em estado de orfandade, entretanto, por questões de força maior, não demos continuidade a essa ideia. A partir disso, decidimos trabalhar com crianças de escola pública, mais especificamente do quinto ano do Ensino Fundamental I, pois são crianças maiores, que já questionam e têm uma personalidade já singular, o que contribuiria para que elas pudessem atender à prática de expressarem o que são, o que sentem e o que veem.

Definidos os caminhos, escolhemos efetuar nossa oficina na Escola Municipal Clarindo de Melo por ser uma das escolas localizadas em bairros periféricos da cidade de Jataí e conter um número significativo de crianças humildes e com condições de vida distintas. Diante desse cenário, as crianças-estudantes dessa escola poderiam ter uma percepção um pouco mais nítida sobre as diferenças entre classe sociais, o que permitiria uma desalienação em vista dos objetivos que queríamos alcançar.

A partir da conclusão dessa etapa, denominamos a nossa Oficina como "Recriação: onde a perspectiva da criança cria um mundo novo" e decidimos, inspirados em Bel Zaiden, que gostaríamos de trabalhar o tema moda com a customização de roupas em um viés sustentável. A ideia era "dar uma cara nova" às peças que haviam sido deixadas de usar – retomando a premissa de classes sociais, provocando as reflexões: Por que você deixou de usar? É preciso comprar para ter algo novo? Ou pode transformar o antigo em novo?

Além disso, uma de nossas ideias visava explorar o uso de materiais não convencionais como bordado, colagem e tintas de uma forma mais ecológica e criativa para aprimorar a liberdade expressiva das crianças e a autonomia para decidirem como customizariam uma peça com materiais tão diversos – flexibilizando um pouco a perspectiva de ensino reduutivo e unilateral.

Após essa etapa, pensamos em como se daria a execução da Oficina. A intenção era realizar aproximadamente 8 horas-atividade, divididas em momentos teóricos e práticos. Em primeiro lugar, planejamos dois encontros de 4 horas, sendo um com os alunos na escola e o outro com as crianças-estudantes no Ateliê Beco 23, de Bel Zaiden. O intuito seria levá-las para conhecer de perto as obras da artista e receber seus conselhos. Entramos em contato com a Bel, que foi simpática e se interessou pelo objetivo de nossa Oficina. Ela disponibilizaria imagens de suas produções – o que nos empolgou ainda mais. No entanto, fomos informadas de que seu ateliê estava passando por uma reforma e que não seria possível receber os alunos naquele momento. Como ainda estávamos em fase de planejamento, descartamos essa opção e seguimos para novas ideias, decidindo em levá-los ao Laboratório de Arte, do curso de Pedagogia, no Câmpus Riachuelo.

Por fim, tomamos a decisão de organizar a Oficina em três etapas, ou aulas, ou encontros, apoiadas nos eixos da Abordagem Triangular, elaborada pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, que consiste em uma abordagem metodológica de ensino de arte que se sustenta em três fundamentos, interligando “o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte” (Barbosa, 2001, p. 35). Sob a perspectiva de Barbosa (2005), refletimos sobre as possibilidades de “citação” e de “apropriação”, comumente conhecidas como desdobramentos da releitura em artes visuais. Nos estudos, certificamos que releitura significa “ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez” (Barbosa, 2005, p. 145). Para a autora, que trabalha a partir da apropriação e citação, sua obra é constituída de apropriações de diferentes imagens que as inclui em seu processo criativo.

[...] Também cito muito em meu trabalho, cito artistas de que gosto, cito situações e movimentos da História da Arte. Qual é a diferença? Quando cito, não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, da cor mais comum do artista ou da obra em que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas presente. Uma das coisas mais importantes que aprendi com o meu trabalho é que nunca penso em uma obra só, um artista só. Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade com o que vejo no mundo da arte (Barbosa, 2005, p. 145).

Dito isso, nos perguntamos sobre os recursos materiais e expressivos. As reflexões de Cunha (2023) nos levaram a perceber as discrepâncias entre os

materiais que o mundo da arte utiliza em contraposição aos utilizados pela escola. Isso nos ajudou a tomar decisões mais assertivas e afinadas a respeito da nossa temática e objetivos.

[...] Prendedores de roupas, engradado, meia, sapato, rosário, brinquedo, talheres, guardanapo de crochê e de papel, pelotine, conduíte, trincha, aplainador, soquete, formas de empada e de bolo, bacia, tacos de parque, sacola de compras [seria] uma lista de materiais que estão faltando na minha casa? NÃO!!!! É uma lista de materiais que vi em produções contemporâneas da Arte. Folhas brancas, cola líquida e em bastão, pincéis, tinta guache ou têmpera, giz pastel, giz de cera, lápis de cor, conjunto canetas hidrocor, aquarela, argila, massa de modelar. E esta lista, o que é? Certamente, todas reconhecem como uma lista escolar de materiais de Arte. Como é perceptível, na primeira lista, há materiais ou objetos de procedências diversas, já na segunda, é uma lista reduzida e semelhante ao resultado da pesquisa do Google quando busquei: "materiais de arte na educação infantil". Evidentemente, assim como existem infinitos materiais que constituem as obras da Arte de hoje, também encontrei em minha busca algumas listas de materiais escolares mais amplas. No entanto, o que se evidencia nas listas é uma constância e redução nos materiais de Arte nas Escolas e a versatilidade e abundância nos materiais da Arte (Cunha, 2023, p. 28).

A primeira etapa consistiu em nossa ida até a Escola Municipal Clarindo de Melo, a fim de, pessoalmente, conversar e expor as razões da AEC, buscando efetivar a parceira anteriormente sinalizada. Desse encontro, foi formalizada a "Oficina de Artes Visuais – Recriança: onde a perspectiva da criança cria um mundo novo". Antes do recreio, nos dirigimos para a sala dos professores para conversarmos com a diretora da escola, com a professora pedagoga responsável pelos estudantes da turma de 5º ano, do período matutino, que participaria conosco e com os demais professores presentes. Após o recreio, nos dirigimos para a sala de aula para anunciar nossa Oficina e conhecer os futuros participantes dela.

Realizamos, inicialmente, uma dinâmica de interação a partir de nossos nomes. Em seguida, fizemos a proposição da Oficina de Artes Visuais e como se decorreria nas próximas semanas. Como não tínhamos a confirmação do ônibus para o transporte dos estudantes até o Laboratório de Arte, para tornar ainda mais impactante

essa experiência extracurricular, causando certo mistério e curiosidade, deixamos subjetivo o último encontro. A partir disso, solicitamos que levassem peças de roupa que não usassem mais, ou que quisessem transformar, bem como materiais que achassem interessantes para as customizações. Sendo assim, sugerimos botões, missangas, linhas, estampas, entre outros, pois a professora os guardaria até o encontro da produção artística.

O segundo momento exigiu uma preparação anterior, pois nosso objetivo era expor as vertentes por trás da nossa Oficina como a discussão sobre classes sociais, a presença da arte na moda e a sustentabilidade no ato de customizar. Para enriquecer e dar mais veracidade ao nosso trabalho na educação estética e visual dos estudantes, contamos com a ilustre presença da artista Bel Zaiden, combinada com a direção da escola anteriormente.

Para esse dia preparamos uma apresentação via *slides* utilizando uma linguagem simples e acessível, para a fácil compreensão por parte das crianças, com uma diversidade de cores e imagens para captar a atenção delas. No entanto, enfrentamos algumas dificuldades no momento da explanação, pois o *notebook* que levamos não tinha entradas compatíveis com o cabo do projetor. Esse impasse nos levou a pensar em outra forma de realizar a apresentação, e no improviso docente, optamos por mostrar os slides na própria tela, passando-a entre as carteiras para a visualização.

Esse encontro decorreu da seguinte maneira: primeiramente, levantamos um diálogo sobre o que os estudantes entendiam por “Arte”, “Moda”, como a moda está presente na arte e a arte está presente na moda. Em continuação, apresentamos as definições de cada termo e a vida e algumas obras dos artistas que nos inspiramos na criação da Oficina. Após isso, Bel Zaiden se apresentou, falando um pouco de sua trajetória, do seu contato com as artes visuais. Nesse momento, motivadas pela empolgação do momento, as crianças-estudantes puderam sanar dúvidas e compartilhar experiências com a artista. A experiência foi marcada pela curiosidade dos estudantes, que demonstraram grande interesse em compreender mais sobre o processo criativo e a vivência profissional da artista. Em determinado momento, perguntaram sobre a arte estampada na camisa em que a artista vestia. Bel respondeu com todo cuidado e atenção, aproveitando a situação para enriquecer ainda mais a troca de conhecimentos. Ela conduziu o diálogo com calma e paciência, respondendo cada questão de forma acessível e sensível, o que favoreceu um ambiente acolhedor e inspirador, no qual todos sentiram-se valorizados e motivados a explorar suas próprias potencialidades artísticas.

Finalizamos o segundo encontro tendo uma maior compreensão das perspectivas das crianças sobre nossa Oficina, o que nos ajudou a preparar melhor nosso terceiro encontro, tendo como base as expectativas colocadas pelos estudantes do que seria nossa prática artística. Portanto, solicitamos, mais uma vez, que levassem as peças de roupa e os materiais que achassem interessantes para as suas customizações.

Nesse sentido, para o último encontro, nos reunimos no Laboratório de Arte, replanejamos a forma como recepcionaríamos e organizaríamos os estudantes para a produção artística e para preparar os materiais para a customização. Decidimos, então, organizar o Laboratório de Arte de diferentes formas para que os estudantes explorassem seus sentidos e sentimentos, suas imaginações e imagens. Assim, o primeiro momento, seria destinado a um delicioso café da manhã de boas-vindas e diálogos acerca de acordos a serem feitos. O espaço seria organizado no formato de semicírculo. O segundo, com as cadeiras no pátio, com os recursos materiais para a customização dispostos em uma das mesas no centro do Laboratório, formando uma espécie de "mercado", de "feira", de "armarinho", de "laboratório", de "ateliê", para que os estudantes pudessem brincar, escolhendo, investigando, transformando e sendo transformados pelos itens que mais lhes agradassem ou combinassem com sua intenção criativa. Exposto dessa forma, conseguiríamos reunir diversos adereços em excelente estado de uso, como colares, pulseiras e brincos de missangas, que foram desmanchados e integrados aos botões de diferentes cores e tamanhos, tecidos lisos e bordados, linhas, agulhas e tintas, pompons, fitas, bonecas, carrinhos, entre outros. O terceiro momento seria destinado a, no chão ou nas mesas dispostas no pátio, customizar suas roupas. O quarto momento, socializar as produções. O quinto momento seria destinado ao encerramento com um lanche na Praça Universitária.

Finalmente, realizamos a terceira e última etapa de nossa Oficina de Artes Visuais, que foi cuidadosamente planejada ao longo de sua realização. Conforme previamente combinado, a Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, disponibilizou um ônibus para buscar os estudantes e alguns funcionários auxiliares na porta da escola. O grupo seguiu, então, até o Laboratório de Arte, situado no Câmpus Riachuelo, da Universidade Federal de Jataí.

Ao chegarem, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar o ambiente do Laboratório. Muitos deles ficaram encantados com a ambientação e, especialmente, com as obras de arte ali expostas, que despertaram sua curiosidade e admiração. Em seguida, retomamos aos principais conceitos abordados no

encontro anterior, com o objetivo de refrescar a memória e reforçar, com tom de encerramento, os propósitos da Oficina, facilitando a conexão entre o que aprenderam e o que vivenciariam naquele dia. Logo após esse momento introdutório, o lanche foi servido, conforme o cronograma previamente definido.

Por conseguinte, organizamos uma breve e divertida dinâmica em grupo. Enumeramos as crianças-estudantes de 1 a 3 e, de acordo com os números recebidos, formamos quatro grupos distintos. Cada professor orientador ficou responsável por um grupo, conduzindo-o a um canto específico do pátio do Câmpus em frente ao Laboratório para iniciar e finalizar suas customizações. Nesse processo, cada grupo de estudantes foi direcionado até a caixa de papelão organizada pela professora pedagoga regente para pegar as peças de roupas onde se encontravam os diversos materiais para a customização.

Durante a escolha dos materiais e customização, a interação entre as crianças-estudantes se destacou positivamente. A maioria demonstrou uma relação harmoniosa e colaborativa, o que contribuiu para o bom andamento das atividades. Essa conexão facilitou o engajamento das crianças, que se mostraram à vontade para conversar conosco sobre suas vivências, gostos pessoais e até seus sonhos, criando um ambiente acolhedor e de confiança mútua.

Após a conclusão da atividade principal, conduzimos as crianças-estudantes numa breve caminhada pelo interior do Câmpus Riachuelo para que conhecessem um pouco mais da estrutura da Universidade, estimulando seus interesses pelo ambiente acadêmico. Encerramos o dia com um momento de descontração na Praça Universitária e lá foi servido um lanche especial, previamente preparado na Escola, enquanto as crianças aproveitavam os brinquedos da Praça e interagiam em clima de alegria e comemoração. Por fim, o ônibus os levou de volta à Escola, marcando oficialmente o encerramento da terceira e última etapa da Oficina de Artes Visuais.

Considerações finais

A AEC e, por consequência, a "Oficina de Artes Visuais – Recriação: onde a perspectiva da criança cria um mundo novo" criou vida em nós. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do processo, como a limitação de tempo disponível para desenvolver todas as etapas planejadas e os contratempos técnicos, consideramos que sua realização foi extremamente enriquecedora e necessária para a formação estética da sociedade jataiense. Para os estudantes, percebemos que

foi possível problematizar questões sociais importantes, como a sustentabilidade por meio das artes visuais e da moda – via a vida e as obras da artista jataiense Bel Zaiden. Para nós, enquanto estudantes do curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade singular de vivenciar uma experiência prática, que nos permitiu sair do campo teórico e experienciar, de forma concreta, os conhecimentos adquiridos ao longo das disciplinas Arte e Educação I e II, via Ação de Extensão Curricularizável.

Foi muito enriquecedor viver cada uma das fases da AEC, desde as rodas de conversa para o planejamento da Oficina, até a realização junto aos estudantes e, agora, com esta narrativa, refletir acerca da experiência vivida. A possibilidade de acompanhar de perto a resposta das crianças-estudantes, observar as interações, o desenvolvimento da imaginação, das composições e o envolvimento com a proposta foi uma experiência mais que satisfatória. Vê-las se expressarem livremente, imprimindo em suas produções um pouco de sua personalidade e visão de mundo, criando estilos mais coloridos e ousados, combinações mais delicadas e minimalistas, nos deu a oportunidade de aprender lições valiosas que, dificilmente seriam alcançadas por meio de aulas expositivas ou leituras acadêmicas.

A experiência, enfim, proporcionou a cada uma das crianças-estudantes, a oportunidade de ressignificar suas roupas em objetos singulares, valiosos e cheios de significados e memórias. A cada uma de nós, professoras em formação, representou a oportunidade de ressignificar a Pedagogia a partir das Artes Visuais.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte** – anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2001.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Arte/Educação, infância e cultura visual**: territórios da docência e pesquisa. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Luísa Faria. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 15 Ago. 2025.

Contando Histórias, Formando Leitores: Experiências Inclusivas no Pibid da UFJ

Lizandra Sousa Macêdo
Jusciane Ferreira Barros
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.31

Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever uma ação educacional idealizada e implementada por bolsistas do Pibid do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí. Fundamentada no subprojeto de Pedagogia, a iniciativa visou a enriquecer a formação de futuros professores, promovendo uma interação direta e profunda com o cotidiano de uma escola pública municipal.

Os estudantes de Pedagogia, atuando como bolsistas, desenvolveram estratégias para incentivar a alfabetização e o letramento literário. A ação em destaque, intitulada “O Cinderelo Surdo”, constitui uma releitura criativa e inovadora do clássico “Cinderela”, de Charles Perrault. A adaptação valoriza a cultura surda e a Libras, ressaltando a importância da inclusão. O propósito central da ação foi levar os alunos à reflexão sobre temas relevantes, como a inclusão, proporcionando, de forma implícita, a compreensão de que a inclusão é plenamente possível.

A contação de histórias permite que a criança interaja com o universo narrativo, exercite a imaginação e desenvolva o gosto pela leitura desde cedo. É importante que o contato com a literatura ocorra de forma prazerosa e espontânea, fortalecendo a construção da identidade e da subjetividade.

A literatura infantil, com sua capacidade de transportar o leitor para mundos de fantasia, é um campo fértil para a exploração de conceitos e valores. Quem nunca se imaginou princesa, príncipe, fada ou herói, ansiando por um “final feliz” e detestando a “madrasta malvada”? Acreditamos que as respostas para essas questões, as quais permeiam o imaginário infantil, residem nos livros, contos e nas vivências proporcionadas por eles. Bettelheim (2015) corrobora essa visão ao afirmar que o conto de fadas, em sua singularidade artística, possui um significado particular para cada criança, contribuindo para o desenvolvimento de sua personalidade enquanto diverte.

O conto de fadas, longe de ser uma simples distração infantil, funciona como um guia para a criança no labirinto de sua psique, oferecendo modelos para lidar com ansiedades e conflitos internos. Ele não apenas entretem, mas também educa, transmitindo valores culturais e lições de vida de forma simbólica e acessível ao universo infantil (Bettelheim, 1980, p. 60).

No campo do desenvolvimento socioemocional, a leitura exerce um papel fundamental, por permitir que o leitor se depare com diferentes personagens, situações e dilemas. A partir disso, a criança desenvolve a empatia, colocando-se no lugar do outro e compreendendo diversas perspectivas para a construção de uma visão de mundo mais ampla e tolerante. Conforme Silva, Costa e Mello (2009), inventar, ler e contar histórias são tarefas de grande importância nas creches e pré-escolas, consolidando o papel da narrativa na formação infantil.

Para o desenvolvimento das tarefas planejadas, utilizamos narrativas do bolista surdo, participante do programa, com a metodologia da fonte oral, como possibilidade de compreensão e de se pensar a inclusão deste e das crianças das escolas nestes projetos de aprimoramento formativo.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas no contexto escolar, considerando seus aspectos subjetivos, sociais e culturais.

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa narrativa, uma vez que se fundamenta nas histórias de vida e nas experiências dos sujeitos como forma de acesso à construção de sentidos. Segundo Clandinin e Connelly (2015), as pessoas vivem e interpretam suas vidas por meio de narrativas, as quais incorporam elementos do passado, do presente e do futuro, sendo moldadas por seus contextos pessoais, sociais e culturais. Para Creswell (2014, p. 68), a investigação narrativa “como método, começa com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos”, possibilitando ao pesquisador compreender como essas experiências são organizadas e ressignificadas.

Os participantes foram as crianças do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Leopoldo Nonato de Oliveira, localizada no município de Jataí Goiás, e um bolsista surdo do subprojeto. Os dados foram analisados com base na análise narrativa, considerando os sentidos produzidos pelas falas, comportamentos e produções das crianças e do bolsista surdo.

Fundamentação teórica

O Pibid, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visa ao aperfeiçoamento e valorização da formação docente para a educação básica. Segundo informações disponíveis nos portais da Capes e da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás (Prograd), o programa oferece bolsas para alunos de cursos de licenciatura, que, por sua vez, participam de projetos de iniciação à docência desenvolvidos em parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas.

Os bolsistas atuam diretamente nas instituições escolares, desenvolvendo atividades pedagógicas para o aprimoramento da sua formação profissional e humana. Neste contexto, destaca-se o conceito de ‘letramento literário’, como eixo central das práticas realizadas no subprojeto do Pibid/Pedagogia, o qual utilizou a literatura infantil como instrumento pedagógico para a formação de leitores e o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Segundo Soares (1998), o letramento é o processo de ensino/aprendizagem das práticas sociais de escrita em que se apropria de tais práticas, ou seja, o letramento considera os usos reais e cotidianos da linguagem escrita nas diferentes esferas da vida.

Complementando essa visão, Zilberman (2007) afirma que o letramento literário ultrapassa a alfabetização, pois está relacionado à inserção do sujeito no universo ficcional por meio da leitura de textos literários. Segundo a autora,

A admissão ao mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Depende da alfabetização, enquanto envolve o domínio das técnicas de leitura e de escrita, e do letramento, na medida em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em cada etapa da experiência do sujeito. Este, por outro lado vivencia, a todo instante, o universo ficcional dominado pelo imaginário, haja vista os diferentes apelos à fantasia propiciados pelos meios de comunicação, sob suas distintas possibilidades de manifestação (verbal e visual). Contudo o letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura (Zilberman, 2007, p. 247).

A partir desse conceito, as ações de letramento literário desenvolvidas pelos bolsistas buscaram promover experiências de leitura nas crianças que mobilizassem seus conhecimentos prévios, além de servir como ponto de partida para reflexões sobre inclusão, diversidade cultural e linguística, com destaque para a valorização da Libras e da comunidade surda

A inclusão foi tratada de forma ampla, envolvendo não apenas os estudantes das escolas públicas, mas também os próprios bolsistas com deficiência, especialmente surdos. Nesse sentido, Poker, Valentin e Garla (2018) apontam que a inclusão no ensino superior demanda transformações estruturais e pedagógicas nas universidades, exigindo um redirecionamento do modelo tradicional de ensino, historicamente pautado na seleção e na competitividade, para uma abordagem que valorize o acolhimento e a equidade:

demanda transformações complexas na estrutura e no funcionamento da universidade e, conseqüentemente,

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 suas especificidades para aprender, garantindo-lhes a acessibilidade necessária (Poker; Valentin; Garla, 2018, p. 128).

O teatro, nesse sentido, se mostrou um momento para o trabalho e reflexão, mesmo que implicitamente, sobre valores como a inclusão, diversidade e papéis sociais. Assim, torna-se imprescindível que a escola promova a problematização e a reflexão de tais temas, atuando como um agente minimizador de violências e preconceitos e visando ao desenvolvimento pleno do indivíduo. A encenação de histórias adaptadas para a Libras, com participação ativa dos bolsistas surdos, promoveu o protagonismo desses sujeitos, muitas vezes invisibilizado nas práticas pedagógicas convencionais.

Na sequência, trechos de narrativas do bolsista surdo ilustram essa vivência:

Durante o desenvolvimento do Pibid realizamos muitas atividades na escola, fizemos parada de Leitura, atividades de alfabetização, teatro, música, música em Libras, várias ações, tudo era compartilhado, dialogado comigo, trocávamos ideias e informações. Minhas colegas de Pibid, conseguiam comunicar comigo, pois, sabiam um pouco de Libras, assim, eu participava tanto do planejamento quando do desenvolvimento das ações e eu me sentia verdadeiramente incluído (Participante Surdo).

Nós utilizávamos metodologias diferente para a prática da leitura dos estudantes, eu conseguia até mesmo contar histórias para eles, com a ajuda de imagens e teatros adaptados. Em relação ao teatro, teve uma vez que adaptamos a história da cinderela e nomeamos como cinderelo surdo, na qual eu era o príncipe e era surdo, foi tudo lindo e todos ficaram encantados com a história, eu principalmente, pois foi a primeira vez que fui protagonista de uma história infantil, feita em Libras e com muitas imagens. Foi maravilhoso (Participante Surdo).

Figura 1– encenação teatral com os bolsistas



Fonte: Acervo do Pibid UFJ Pedagogia 2014–2018.

O relato do bolsista surdo evidencia, de maneira significativa, os efeitos positivos decorrentes de sua participação ativa nas ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do programa. Sua inserção efetiva, tanto no planejamento, quanto na execução das atividades escolares, mostrou-se um importante indicador de superação de práticas historicamente excludentes, ainda recorrentes em contextos educacionais de formação.

Resultados e discussão

Com o objetivo de despertar a curiosidade das crianças, foi criado um mural interativo com o título da história “O Cinderelo Surdo”, porém com algumas letras propositalmente faltando. A intenção era que os alunos completassem o título por meio de uma brincadeira semelhante ao “Jogo da forca”, promovendo um momento lúdico e participativo.

As crianças se envolveram ativamente, criando, brincando de adivinhar as letras e reconstruir um possível título da história. A dinâmica contribui para o desenvolvimento da leitura, escrita e formulação de hipóteses. Durante a brincadeira, os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I sugeriram títulos diversos com base nas pistas visuais. Dentre os títulos sugeridos pelas turmas destacam-se:

- “Cinderelo e o Burro”; “Cinderela linda”; “Cinderelo engraçado”; “Cinderelo príncipe”.

As sugestões apresentadas mostram a criatividade e a significativa participação das crianças durante a ação. Além disso, essa estratégia indica a mobilização de conhecimentos prévios sobre contos clássicos, adaptados com elementos de humor e empatia. A análise das produções, embora não focada no desempenho ortográfico, reforça a importância de incentivar a leitura, pois acreditamos que é por meio dela que o aluno progredirá em seus estágios de desenvolvimento. O mural também permitiu iniciar com os alunos discussões importantes sobre diversidade e inclusão, preparando o momento da escuta da história.

A peça teatral “O Cinderelo Surdo”, como já dito, foi uma releitura da história “A Cinderela Surda”, baseada no clássico “Cinderela”. A apresentação contou com a participação dos seguintes personagens: o narrador, Cinderelo, a madrasta, a princesa, o carteiro e a fada madrinha. Durante a encenação, algumas crianças manifestaram surpresa ao não compreender de onde vinha a voz do “Cinderelo”. Com a ajuda da narradora e do intérprete de Libras, elas perceberam que a voz pertencia ao intérprete, proporcionando um momento de aprendizado sobre a comunicação em Libras e a inclusão.

Figura 2- Participantes da ação teatral



Fonte: Acervo do Pibid UFJ Pedagogia 2014–2018.

A ação também nos possibilitou uma compreensão mais aprofundada das questões de gênero, reforçando a necessidade urgente de romper com preconceitos que desumanizam o sujeito. Desta forma, compreendemos, não apenas pela ação “O Cinderelo Surdo”, mas por meio de todas as ações desenvolvidas pelo Pibid de Pedagogia, que uma educação reflexiva, humana e emancipatória

é não apenas possível, mas fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No que diz respeito à inclusão de bolsistas com deficiência, levantamos a seguinte questão a um dos participantes do programa Pibid, envolvido na ação aqui analisada: “Diante da sua participação como bolsista do Pibid da UFJ, cujo foco é o letramento literário, relate como foi a sua experiência em algumas ações realizadas. Como você se sentiu? As ações proporcionaram a sua inclusão? E a dos alunos? Auxiliaram na sua formação como futuro docente? Em específico à sua encenação teatral como Cinderelo Surdo, o que sentiu?”.

A experiência da universidade foi algo muito desafiador. Muitas palavras não tinham sinais, não tinham muitos surdos no curso. No início do curso, éramos apenas dois surdos matriculados em todo o campus. A universidade disponibilizava intérpretes para nós, mas as aulas eram pouco inclusivas. Os professores pouco incluíam ou nada incluíam metodologias visuais em suas aulas. [...]. Compartilhamos uma cultura surda, e, diferentemente dos ouvintes, compreendemos o mundo de forma visual. Falamos com as mãos e com o corpo, e ouvimos por meio de nossos olhos. O fato de apenas disponibilizar o intérprete de Libras não garante a inclusão efetiva da pessoa surda no processo educativo (Participante Surdo).

Sua narrativa mostra que apenas a presença de intérpretes de Libras não é suficiente para garantir a inclusão plena de estudantes surdos no ensino superior. Segundo Poker, Valentin e Garla (2018),

*As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas a construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no *modus operandi* 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 (Poker; Valentin; Garla, 2018, p. 129).*

Corroborando com os autores e com o relato do bolsista, fica evidenciada a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, indo além da mera presença do intérprete em sala de aula. É fundamental que os docentes e programas de formação inicial e continuada incorporem metodologias visuais e acessíveis, respeitando a cultura surda e promovendo, de fato, a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva é fortalecida pelo relato do participante surdo, o qual destaca como sua experiência no Pibid foi transformadora:

Esta realidade começou a ser modificada com a minha entrada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Foi uma experiência muito gratificante que eu gostei muito. Minhas colegas de Pibid, a professora orientadora, a intérprete a escola, os estudantes, todos me incluíam muito, eu era tratado com muito carinho e respeito (Participante Surdo).

Esse depoimento exalta o papel fundamental do Pibid, especialmente no âmbito do subprojeto, o qual, por meio de suas ações, contribui de forma efetiva para práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipadoras, valorizando a participação ativa do estudante surdo e as especificidades linguísticas da Libras também para as crianças da escola pública que recebem o projeto.

Considerações finais

Concluímos que o Pibid tem desempenhado um papel significativo na formação de professores comprometidos com uma educação inclusiva e emancipatória. A ação pedagógica desenvolvida por meio da atividade “O Cinderelo Surdo” se destacou como uma experiência formativa potente, tanto para os alunos da escola, quanto para os bolsistas do subprojeto de Pedagogia.

Através da releitura do conto clássico da Cinderela, adaptado para uma perspectiva inclusiva, foi possível promover reflexões sobre as diferenças físicas, linguísticas, entre outras. O uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica possibilitou o desenvolvimento do letramento literário, conforme compreendido por Zilberman (2007), ao promover o contato das crianças com o universo ficcional de forma significativa. A encenação teatral viabilizou a articulação entre linguagem verbal, visual e corporal, especialmente relevante quando se trata da inclusão de estudantes e bolsistas surdos por meio do uso da Libras.

A inclusão de bolsistas surdos no planejamento e execução das atividades demonstrou, na prática, que a inclusão vai além do acesso. Ela se efetiva quando há condições reais de participação, comunicação e protagonismo, conforme discutem Poker, Valentin e Garla (2018). Essa experiência ressaltou a importância de projetos de formação inicial que não apenas contemplem a inclusão, mas que também promovam espaços de escuta e pertencimento. *O Pibid foi muito importante para mim, me proporcionou momentos importantes na docência e na pesquisa, pois me senti parte de todo o processo* (Participante Surdo).

Dessa forma, reafirmamos que o Pibid é uma política pública que contribui significativamente para a construção de uma prática docente sensível, reflexiva e transformadora e que uma educação verdadeiramente inclusiva deve estar ancorada em práticas pedagógicas que promovam verdadeiramente a inclusão.

Referências

- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CAPES. Pibid – **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2. ed. rev. Belo Horizonte: EDFU, 2015.
- CRESWELL, W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 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**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. spe, p. 127–134, 2018.
- PROGRAD/UFJ. PIBID. **Apresentação**. Disponível em: <https://pibid.prograd.ufj.br/p/2982-apresentacao>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- PROGRAD/UFJ. PIBID. **O que é Pibid**. Disponível em: <https://pibid.prograd.ufj.br/p/2995-o-que-e-pibid>. Acesso em: 01 ago. 2015.
- SILVA, L. M. F.; COSTA, E. A. da; MELLO, A. M. Os contos que as caixas contam. In: ROSETTI-FERREIRA, M. C. e col. (org.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 29–39.
- ZILBERMAN, R. Literatura infantil e introdução à leitura. In: SCHOLZE, L.;

ROSING, Tania M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 245–253.

Vivenciando a esclerose múltipla na formação em enfermagem: narrativa de uma estudante

Nádia Santos Prado

Juliana Burgo Godoi Alves

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.32

Introdução

A esclerose múltipla (EM) é uma doença autoimune crônica que afeta o Sistema Nervoso Central (SNC) e caracteriza-se por inflamação, desmielinização e neurodegeneração (Hauser *et al.*, 2020; Kunkl *et al.*, 2020). Sendo uma das principais causas de incapacidade neurológica em adultos jovens, apresenta uma variedade de sintomas clínicos, incluindo espasticidade, instabilidade da marcha, retenção ou incontinência urinária, déficit cognitivo, que pode ser apresentado por meio de déficit de atenção em funções executivas, e ainda, nos casos mais graves, pode ocorrer demência (National Multiple Sclerosis Society, 2024; Rodrigues, 2020; Sampaio *et al.*, 2020; Cabeça *et al.*, 2018).

A EM é mediada por uma resposta autoimune, onde células T autorreativas desempenham papel crucial na patogênese, atacando a bainha de mielina no SNC (Liu *et al.*, 2022; Kunkl *et al.*, 2020). Além disso, as células B também são reconhecidas nessa patologia, contribuindo com efeitos dependentes e independentes de anticorpos (Haase; Linker, 2021; Liu *et al.*, 2022), sendo essencial para

a imunopatologia da EM e a interação entre diferentes tipos de células imunes, incluindo células mieloides (Haase; Linker, 2021).

Trata-se de uma doença que não tem cura. O tratamento busca reduzir e retardar a incapacidade e sequelas adquiridas com o tempo. Este deve ser abrangente e multidisciplinar, através de medidas educacionais, reabilitação e medidas terapêuticas. A progressão não depende de inflamação, trata-se de um processo contínuo de deterioração no SNC, podendo surgir novos sintomas no percurso. Vale ressaltar que cada paciente apresenta processos diversos em relação a tempo, sintomas e curso da doença (Didonna; Oksenberg, 2017; Rodrigues, 2020).

Além de conviver com a doença, a pessoa com doença autoimune tem predisposição para manifestações psicológicas que podem prejudicar o seu desempenho em várias funções, inclusive o acadêmico (Mustafa *et al.*, 2022).

De acordo com Antonis (2021), a pessoa com esclerose múltipla apresenta dificuldades de aprendizagem, particularmente devido ao processamento mental lento e à memória de curto prazo prejudicada. Assim, há necessidade de estratégias pedagógicas capazes de eliminar as barreiras existentes e possibilitar a todos o direito à educação, atentando-se para a observância do atendimento aos princípios da autonomia e independência (Silva; Diniz; Rahme, 2016). Os ambientes precisam ser adaptados aos estudantes conforme suas necessidades específicas, pois cada aluno dispõe de limitações singulares. Entretanto, na literatura científica há poucos estudos que abordem a história de vida de estudantes com esclerose múltipla no ensino superior. Dessa forma, este estudo teve como objetivo principal narrar a experiência de uma estudante que apresentou o diagnóstico enquanto cursava a graduação em Enfermagem.

Procedimentos metodológicos

O ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo. Para serem compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento. Isabel Alarcão (2011).

Trata-se de um estudo descritivo, narrativo, do tipo relato de experiência. De acordo com Abrahão (2011), uma narrativa de vida busca experienciar o momento

elaborado pelo próprio memorial como o sujeito da narração em que se narra a experiência e vivência de uma acadêmica que descobriu a esclerose múltipla durante a graduação em uma instituição pública federal.

Para vivenciar esse processo é importante envolver-se no momento presente e refletir sobre experiências passadas. Então, é necessário narrar a trajetória da estudante com esclerose múltipla que recebeu o diagnóstico durante o universo acadêmico se deparando com algumas barreiras, questionando, assim, a sua permanência no Ensino Superior em uma Universidade Federal. Vale ressaltar que sempre foi um sonho a graduação, pois já atuava como técnica de Enfermagem em um hospital público com referência estadual.

Destaca-se que, a investigação apresenta-se na forma narrativa, podendo criar dificuldades de entendimento por ser uma experiência. Dessa forma, esta investigação narrativa é um fenômeno de estudo e uma metodologia de pesquisa, segundo Mello, Murphy e Clandinin (2016), e esse caminho metodológico se justifica pela necessidade de narrar a trajetória de graduação promovida e experienciada pela estudante com esclerose múltipla.

Isso permite a contribuição para a sua memória por meio da narrativa. Segundo Venas e Alves (2023), “a pessoa, sua história, o tempo sobre o qual ela narra e seu ponto de vista são aspectos que podem tornar visíveis a construção partilhada do conhecimento sobre si, sobre o seu fazer e que se reflete nas relações”.

Trata-se de um estudo com fontes secundárias (artigos publicados), sem nenhuma possibilidade de identificar indivíduos. Também não apresenta nenhum óbice ético relacionado à Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012.

Resultados e discussão

Recebendo o diagnóstico da Esclerose Múltipla

Minha vida mudou quando comecei a sentir formigamentos, dores nas costas, edema nos membros inferiores, fadiga extrema e crises de enxaqueca. Os médicos atribuíam meus sintomas à ansiedade, depressão ou problemas na coluna – eu tinha hérnias cervicais, torácicas e lombares.

Após meses de fisioterapia sem melhoras, fui afastada do trabalho por incapacidade funcional. Existem estudos que abordam a capacidade ocupacional de pessoas com esclerose múltipla. Andrade *et al.* (2014) explicam que tais deficiências podem ser prejudiciais ao desempenho das atividades que lhe são inerentes.

Tudo aconteceu muito rápido. Um dia apresentei um quadro de dor aguda e fui hospitalizada para um procedimento de analgesia. No dia seguinte, acordei sem sentir as pernas. Desesperada, fui transferida para um hospital de referência na capital do estado, onde, após exames, três coletas de líquido cefalorraquidiano e avaliação das bandas oligoclonais, veio o diagnóstico: Esclerose Múltipla. Eu não conseguia andar e o choque foi imenso.

Ao pesquisar sobre a doença, deparei-me com prognósticos assustadores, como a expectativa de vida de apenas cinco anos. Passei dois meses internada, aprendendo a lidar com a nova realidade. Com fisioterapia intensiva, voltei a andar, mas em 2024 tive outro surto que me deixou temporariamente em uma cadeira de rodas. Vale ressaltar que surtos na EM se caracterizam pelo surgimento de um novo sintoma neurológico ou a piora significativa de um sintoma prévio, tendo duração mínima de 24 horas. Hoje, caminho com dificuldade, utilizando bengala ou andador quando necessário, e enfrento sequelas invisíveis que a maioria das pessoas não compreendem.

Considerando o tratamento e as perspectivas, faço tratamento multidisciplinar: fisioterapia, hidroterapia, neuromodulação cerebral e pulsoterapia mensal. Faço uso de alguns medicamentos, incluindo o imunossupressor Natalizumabe, que é fornecido pelo Programa de Medicamentos Excepcionais do SUS. Apesar dos avanços, a falta de opções terapêuticas acessíveis no sistema público é mais um obstáculo a ser enfrentado.

Experiência de uma acadêmica de Enfermagem com Esclerose Múltipla na Universidade Pública

O ensino superior é desafiador para todos, mas para estudantes com doenças invisíveis as barreiras podem ser ainda maiores. Sou uma mulher, na faixa etária de 40 anos e atualmente estudo em uma Universidade Federal no estado de Goiás. Durante minha graduação fui diagnosticada com a doença autoimune Esclerose Múltipla.

Como toda pessoa com Esclerose Múltipla comecei a apresentar algumas incapacidades e situações de desvantagem, além de limitações nas atividades cotidianas.

Para Pimentel e Toldrá (2017) e Oliveira-Kumakura *et al.* (2019) os prejuízos na capacidade de desempenho costumam iniciar devido à fadiga e fraqueza, posteriormente, podendo evoluir para outros sintomas, como paraparesia ou hemiparesia, espasticidade, incoordenação motora e tremores involuntários. Comigo não foi diferente, apresentei algumas sequelas como disgrafia (dificuldade para escrever), parestesia, tetraparesia (mais acentuada no lado esquerdo), turvação visual, incontinência urinária e alterações de sensibilidade. São limitações que só eu consigo dimensionar e é frustrante ser julgada por quem não as vê. A EM é uma doença crônica, degenerativa e sem cura, mas sua natureza invisível, muitas vezes, invalida minhas necessidades.

Por ser uma enfermidade desmielinizante e pouco discutida publicamente, existem lacunas significativas não apenas no avanço da área da saúde, mas também em relação à autoaceitação e à melhoria da qualidade de vida dos pacientes. Esses desafios são agravados por situações de preconceito e segregação, frequentemente causadas pela desinformação (Rodrigues; Silva, 2023).

O acesso ao conhecimento é fundamental para o desenvolvimento humano e o ensino superior representa uma oportunidade crucial para a construção de um futuro melhor. No entanto, muitas pessoas enfrentam limitações que dificultam sua inserção nesse nível educacional. Embora os últimos anos tenham registrado um aumento significativo no acesso da população brasileira à educação superior – incluindo pessoas com deficiência – nem todos os matriculados conseguem concluir seus cursos com êxito.

De acordo com dados do INEP (2021), houve um crescimento exponencial nas matrículas de pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Contudo, as inúmeras barreiras à inclusão ainda impedem a permanência e a conclusão dos estudos por muitos desses estudantes. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de criar condições que garantam um ensino de qualidade, respeitando as limitações individuais e promovendo não apenas o acesso, mas também a participação efetiva e a conclusão dos cursos por esses alunos (Araújo; Silva, 2025).

Para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, existem diversas regulamentações, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(CDPD) e seu Protocolo Opcional. Esses documentos adotam um modelo ecológico, no qual a deficiência é entendida como um conceito dinâmico, resultante da interação entre fatores individuais, sociais, físicos, econômicos e políticos, que podem limitar a participação plena e igualitária na sociedade (United Nations, 2006).

A acessibilidade para pessoas com deficiência no Ensino Superior deve ser garantida pelas políticas públicas vigentes no Brasil. É fundamental incentivar a adoção de medidas que promovam não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, assegurando-lhes uma educação de qualidade. Diante disso, destaca-se a importância do comprometimento das instituições de ensino superior na implementação de políticas e ações inclusivas. No entanto, ainda persistem desafios que impactam diretamente o desempenho desses alunos (Cerqueira; Pimentel, 2025).

O ambiente educacional, onde os indivíduos passam grande parte de suas vidas, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Para tanto, é essencial estabelecer relações afetivas entre professores e alunos, baseadas em confiança e respeito mútuo, a fim de promover um aprendizado eficaz. No caso de estudantes com deficiência, esse vínculo deve ser ainda mais fortalecido, pois contribui para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e emocionais. A afetividade, portanto, é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento integral dos discentes (Carvalho; Baez; Santana, 2025).

Na universidade, tanto em sala de aula quanto em campos de prática, enfrento diversas barreiras devido às sequelas da doença, por isso é importante ressaltar que garantir o acesso ao Ensino Superior não é suficiente; é preciso promover condições efetivas de permanência, assegurando o direito à aprendizagem e à formação integral dos estudantes (França *et al.*, 2023). A universidade oferece espaços para discussão sobre inclusão, desde que o aluno manifeste interesse. Contudo, muitos estudantes com doenças invisíveis relutam em expor suas limitações. No meu caso, após o diagnóstico, os pontos positivos têm sido escassos, resumindo-se, sobretudo, à minha determinação em concluir a graduação. Apesar das dificuldades, busquei apoio institucional, mas houveram recusas na adaptação das metodologias, o que tem gerado frustração e distanciado meu sonho de me formar em Enfermagem.

Para indivíduos de baixa renda, a universidade pública representa uma porta de entrada para a realização de sonhos por meio do ensino superior. No entanto,

quando associada a uma doença ou deficiência, essa trajetória se torna marcada por obstáculos, como a falta de acolhimento e compreensão sobre as particularidades do aluno.

É crucial que professores e demais atores envolvidos no processo educacional reconheçam a afetividade como um componente relevante para a aprendizagem efetiva. Ela não só estabelece conexões emocionais entre docentes e discentes, mas também é uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano. A relação pedagógica baseada no acolhimento e no entendimento mútuo permanece como um tema central para o sucesso educativo (Carvalho; Baez; Santana, 2025).

Nesse sentido, Richartz Oliveira (2021, p. 1041) ressalta que os professores devem adaptar-se às particularidades de cada aluno, garantindo sua integração plena no processo educacional. Leite e Martins (2012) complementa essa ideia, alertando para o reducionismo da expressão “educação inclusiva”, muitas vezes associada apenas a alunos com deficiência visível. Adaptação curricular não significa um ensino facilitado, mas sim a criação de condições equitativas para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, respeitando suas limitações sem subestimá-los. Concluir a faculdade seria uma conquista pessoal, mas sinto que a instituição não está preparada para acolher alunos com deficiências como a minha. A inclusão precisa ir além da matrícula; requer empatia, adaptação real e o reconhecimento de que doenças invisíveis também demandam visibilidade.

Dessa forma, Leontiev (1978, p. 284) defende que:

Uma práxis em que a inclusão não seja mera acomodação reformista, imposta de forma alienada às escolas, mas sim pretexto para a crítica e subversão da própria (des) ordem (neo) liberal vigente; oportunidade para se almejar, e construir, [...] um sistema de educação que lhes assegure a todos os homens com ou sem deficiência, um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana.

É essencial discutir as barreiras enfrentadas por pessoas com doenças invisíveis, como a EM, especialmente no contexto universitário, onde a acessibilidade, muitas vezes, se limita a adaptações arquitetônicas. A Portaria nº 1.679/1999 (Brasil, 1999), que estabelece diretrizes para a inclusão no ensino superior, prioriza a estrutura física, mas negligencia aspectos como comunicação, adaptação

curricular e flexibilização metodológica. Como resultado, a inclusão frequentemente existe apenas no papel – e eu vivencio essa realidade diariamente.

A inclusão ainda é precária, apesar da legislação atual, e as políticas devem contemplar acesso, permanência, participação e aprendizado (Sá; Déa, 2020).

Considerações finais

O relato de experiência de pessoa com esclerose múltipla evidencia a complexidade diagnóstica e terapêutica dessa condição, abarcando tanto dimensões físicas quanto psicossociais, particularmente no âmbito acadêmico da saúde, onde o conhecimento prévio sobre a doença paradoxalmente pode ampliar a percepção das adversidades futuras.

O processo de diagnóstico é frequentemente marcado por reações emocionais complexas, como choque, negação e ansiedade frente à incerteza prognóstica. Esses fatores, somados à dificuldade de assimilação da nova condição, comprometem a adaptação inicial. No contexto acadêmico da saúde, espera-se um acolhimento pautado na dupla perspectiva do estudante: como indivíduo que vivencia a doença e como futuro profissional de saúde. Contudo, observam-se lacunas significativas nos mecanismos de suporte institucional aos acadêmicos com EM.

A presença da EM nas pessoas que frequentam o ensino superior configura um cenário de desafios multidimensionais, mas também de oportunidades transformadoras. Embora a educação universitária esteja associada a melhores desfechos clínicos, cognitivos e de qualidade de vida nessa população, persistem barreiras estruturais que perpetuam desigualdades. Evidências sugerem que o ambiente acadêmico exerce efeito neuroprotetor e facilitador, mediante o maior acesso a terapias multidisciplinares, estimulação da reserva cognitiva e empoderamento para autogestão da doença. Todavia, tais benefícios exigem a implementação de medidas inclusivas, como adaptações curriculares, tecnologias assistivas e programas de mentoria específicos a fim de garantir a entrada, a permanência e o êxito dentro da instituição de ensino.

Os desafios na graduação e a falta de apoio institucional existem. Atualmente, faltam apenas duas disciplinas e o estágio para concluir a graduação, mas as limitações impostas pela EM tornam essas etapas quase intransponíveis. Submeti um pedido de adaptação curricular, mas ele foi rejeitado pelos docentes. Essa recusa reforçou minha sensação de invisibilidade dentro da universidade.

Essa narrativa tem como potencialidade mostrar que a inclusão, permanência e êxito de pessoas com Esclerose Múltipla no ensino superior das universidades federais brasileiras são aspectos interdependentes que exigem um compromisso contínuo para criar um ambiente verdadeiramente acessível e acolhedor. Embora a legislação brasileira tenha avançado com políticas como cotas e a criação de núcleos de acessibilidade, a inclusão vai além da simples matrícula. A permanência desses alunos depende de um conjunto de ações que incluem adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, capacitação constante de docentes e servidores e um ambiente físico e pedagógico livre de barreiras. Além disso, para alcançar o êxito acadêmico é fundamental que as universidades promovam suporte psicológico e estratégias de acompanhamento individualizado, levando em consideração as necessidades específicas de cada pessoa. Somente com essas medidas interligadas será possível garantir que a inclusão seja eficaz, possibilitando não apenas a entrada no ensino superior, mas também a construção de uma trajetória acadêmica plena e bem-sucedida.

Essa narrativa encontrou como limitação a falta de estudos publicados que abordem a inclusão de pessoas com esclerose múltipla no ensino superior. Novos estudos sobre a temática são necessários com o intuito de dar visibilidade ao tema e subsidiar o trabalho de pesquisadores no atendimento a pessoas com esclerose, com o intuito de melhorar a sua permanência e êxito dentro das instituições de ensino superior.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8708/6353>. Acesso em: 6 maio 2025.
- ANDRADE, V. S. de; OLIVEIRA, A. C. F. R. de; GONTIJO, D. T.; BARROSO, S. M. Caracterização e queixas relacionadas ao desempenho ocupacional: considerações de indivíduos com Esclerose Múltipla. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 2, p. 112-120, 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rto/article/view/52636/84594>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- ANTONIS, T. Investigating memory storage difficulties in Multiple Sclerosis. **Neuroscience and Neurological Surgery**, v. 9, n. 5, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31579/2578-8868/185>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ARAÚJO, M. E. da; SILVA, M. de L. R. da. A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um compromisso de todos. **Perspectiva**, v. 43, n. 4, p. 1-24, 2025. DOI: 10.5007/2175-795X.2025.e96759. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/96759>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União: sessão 1, n. 231-E, Brasília, DF, p. 20, 3 de dezembro de 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/cl_1679.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

CABEÇA, H. L. S.; ROCHA, L. C.; SABBÁ, A. F.; TOMÁS, A. M.; BENTO-TORRES, N. V. O.; ANTHONY, D. C.; DINIZ, C. W. P. The subtleties of cognitive decline in multiple sclerosis: an exploratory study using hierarchical cluster analysis of CANTAB results. **BMC Neurology**, v. 18, n. 140, p. 1-14, 2018.

CARVALHAL, R.; BAEZ, A. F.; SANTANA, F. M. N. Afetividade na educação: desafios no processo ensinar e aprender. **Revista de Educação, Alfabetização e Inclusão**, v. 1, n. 17, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22862>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CERQUEIRA, M. C.; PIMENTEL, S. C. Estratégias de permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. **Diálogos e Diversidades**, v. 5, p. e20318, 2025. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/20318>. Acesso em: 27 mar. 2025.

DIDONNA, A.; OKSENBURG, J. R. The genetics of multiple sclerosis. In: ZAGON, I. S.; McLAUGHLIN, P. J. (org.). **Multiple Sclerosis: Perspectives in Treatment and Pathogenesis**. Brisbane: Codon Publications, 2017.

FRANÇA, D. P. de et al. Rompendo o silêncio: a inclusão como meio de tornar visível o invisível. **Caderno Impacto em Extensão**, Campina Grande, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/499>. Acesso em: 22 abr. 2025.

HAASE, S.; LINKER, R. A. Inflamação na esclerose múltipla. **Avanços Terapêuticos em Distúrbios Neurológicos**, v. 14, 2021. doi: 10.1177/17562864211007687

HAUSER, S. L. et al. Treatment of Multiple Sclerosis: a review. **The American Journal of Medicine**, v. 133, n. 12, p. 1380-1390.e2, 2020. Disponível em: [https://www.amjmed.com/article/S0002-9343\(20\)30602-1/abstract](https://www.amjmed.com/article/S0002-9343(20)30602-1/abstract). Acesso em: 20 abr. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior**. INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2021.zip. Acesso em: 27 mar. 2025.

KUNKL, M. et al. Células T auxiliares: os moduladores da inflamação na esclerose múltipla. **Células**, v. 9, n. 2, p. 482, 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2073-4409/9/2/482>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. Disponível em: <http://www.unesp.br/Home/publicado/livro-fundamentos-leite-martins-2012>. Acesso em: 19 maio 2023.

LIU, R. *et al.* Autoreactive lymphocytes in multiple sclerosis: pathogenesis and treatment target. **Frontiers in Immunology**, v. 13, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/immunology/articles/10.3389/fimmu.2022.996469>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 3, p. 565–583, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525–426X.2016.v1.n3.p565–583.

MUSTAFA, W. *et al.* Comorbidades psiquiátricas entre estudantes universitários com esclerose múltipla recorrente-remitente. **International Neuropsychiatric Disease Journal**, v. 17, n. 1, p. 27–35, 2022. DOI: 10.9734/indj/2022/v17i130192. Disponível em: <https://journalindj.com/index.php/INDJ/article/view/323>. Acesso em: 26 mar. 2025.

NATIONAL MULTIPLE SCLEROSIS SOCIETY. **O que é EM?** 2024. Disponível em: <https://www.nationalmssociety.org/understanding-ms/what-is-ms>. Acesso em: 13 mar. 2025.

OLIVEIRA-KUMAKURA, A. R. S.; BEZUTTI, L. M.; SILVA, J. L. G.; GASPARINO, R. C. Capacidade funcional e de autocuidado de pacientes com esclerose múltipla. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 27, p. e3183, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3068.3183>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PIMENTEL, P. P.; TOLDRÁ, R. C. (2017). Desenvolvimento de manual para orientações básicas do dia a dia para pessoas com esclerose múltipla. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 25, n. 1, p. 67–74, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/O104-4931.ctoARO773>. Acesso em: 11 mar. 2025.

RICHARTZ, T.; OLIVEIRA, T. L. Formação continuada de professores ao incluir aluno surdo no ensino: relato de experiências. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 70, p. 1036–1052, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26832>. Acesso em: 10 abr. 2025.

RODRIGUES, J. P. O.; SILVA, M. S. Esclerose múltipla: relação com outras doenças desmielinizantes e o perigo da desinformação. **Acta MSM: Periódico da Escola de Medicina Souza Marques**, v. 10, n. 1, 2023. Disponível em: https://revista.souzamarques.br/index.php/ACTA_MSM/article/view/516/614. Acesso em: 22 abr. 2025.

RODRIGUES, B. R. S. Fatores prognósticos da Esclerose Múltipla: da incerteza à certeza. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2020.

SÁ, A. C. M.; DÉA, V. H. S. D. **Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**: reflexões e ações em universidades brasileiras. Goiânia, CEGRAF, UFG, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI_Acessibilidade_Inclusao_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

SAMPAIO, E. O. B.; SOUZA, I. A.; BARROS, J. V. L.; KRAUSPENHAR, C.; CARDOSO, D. A. N.; SANTOS, M. R. M.; MARQUES, M. F. Esclerose múltipla: a face oculta de uma doença autoimune. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas EDUVALE**, 60-67, 2020.

SILVA, M. M.; DINIZ, M.; RAHME, M. M. F. **Proceso de inclusión en la enseñanza superior**: el caso de estudiantes con deficiencia en una universidad brasileira. nov. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/62436?mode=full>. Acesso em: mar. 2025.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Geneva, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 2 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução – CEPEC/UFG nº 1791**, de 07 de outubro de 2022. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2022. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_2022_1791.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ. **Projeto pedagógico do curso de Enfermagem**. 2025. Disponível em: <https://cograd.jatai.ufg.br/p/35197-projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-graduacao-da-ufj>. Acesso em: 12 abr. 2025.

VENAS, R. F.; ALVES, R. de O. Dimensões formacionais para uma gestão colegiada: experiências autobiográficas de coordenadores(as) do curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 8, n. 23, p. e1102, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023, v. 8, n. 23.e1102. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13937>. Acesso em: 6 maio 2025.

Desafios e possibilidades da inclusão: relato de experiência de professora com alunos com transtorno do Espectro Autista-TEA no 3º ano do ensino fundamental I

Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito
DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.33

Introdução

A inclusão escolar, como princípio orientador da educação contemporânea, implica a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Entre os diversos desafios que permeiam a efetivação desse princípio, destaca-se a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que exige práticas pedagógicas específicas, sensíveis às singularidades e necessidades desses sujeitos.

A Constituição Federal de 1988 assegura, no artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, tendo como um de seus princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Essa diretriz é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), que determina, no artigo 4º, inciso III, a oferta de “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva, nesse contexto, não pode ser entendida apenas como a inserção física de alunos com deficiência no espaço escolar, mas como a construção de práticas pedagógicas que promovam, de forma efetiva, a participação e o desenvolvimento de todos. Segundo Mantoan (2003), a inclusão requer uma mudança paradigmática que desafia a escola a revisar seus métodos, currículos e formas de avaliação, promovendo um ambiente de aprendizagem democrático e acessível.

A presença de alunos com TEA no ensino regular demanda que o professor atue como mediador do conhecimento e promotor da inclusão, adaptando estratégias e conteúdos para garantir a aprendizagem significativa. De acordo com Oliveira (2014), é essencial que a prática docente seja orientada por uma escuta sensível, por metodologias flexíveis e pelo compromisso ético com o respeito à diversidade.

Neste relato de experiência, compartilha-se a vivência de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública, ao trabalhar com duas crianças com diagnóstico de TEA. A partir dessa experiência, buscou-se refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as possibilidades construídas por meio de práticas pedagógicas inclusivas que favorecem a aprendizagem e a convivência de todos os alunos.

Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada para este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, cujo objetivo é apresentar práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto escolar com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A experiência ocorreu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede pública de ensino, durante o ano letivo de 2025, composta por 16 alunos, sendo dois com diagnóstico confirmado de TEA. A professora regente autora deste estudo, esteve diretamente envolvida no planejamento, na execução e no acompanhamento das atividades pedagógicas propostas.

O trabalho fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual, segundo Minayo (2014), busca compreender fenômenos sociais considerando o contexto e a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Para a coleta das informações,

foram utilizadas a observação participante no cotidiano escolar, os registros realizados no diário de campo da professora e a análise de documentos escolares, como planos de aula e avaliações diagnósticas.

O tratamento dos dados foi realizado de forma descritiva e interpretativa, procurando identificar e refletir sobre os desafios e as possibilidades presentes no processo de inclusão de alunos com TEA, dialogando com referenciais teóricos da educação inclusiva, como Mantoan (2006) e Brasil (2008), bem como com pesquisas específicas sobre o atendimento educacional a estudantes com TEA (Schmidt *et al.*, 2016).

O estudo seguiu os preceitos éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, preservando a identidade dos participantes por meio da utilização de nomes fictícios e assegurando o sigilo de todas as informações pessoais.

Referencial teórico

A educação inclusiva é um paradigma que reconhece a diversidade humana como valor e não como obstáculo à aprendizagem. Ela fundamenta-se na concepção de que todos os alunos têm o direito de participar, aprender e se desenvolver em ambientes escolares comuns, independentemente de suas diferenças cognitivas, físicas, sensoriais ou sociais. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os sistemas educacionais devem ser concebidos de forma a atender às diversas necessidades dos alunos, com uma pedagogia centrada na criança, capaz de responder à heterogeneidade das salas de aula.

No Brasil, esse compromisso está expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A LDB determina, em seu artigo 58, que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, buscando a eliminação de barreiras ao processo de escolarização. Já a Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 27, reforça que a educação deve assegurar a inclusão plena da pessoa com deficiência, em igualdade de condições com os demais.

A presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares impõe à prática docente o desafio de promover adaptações curriculares

e metodológicas que respeitem suas particularidades. De acordo com Amaral e Bosa (2010), o TEA é caracterizado por dificuldades significativas na comunicação, na interação social e na flexibilidade comportamental, o que exige do professor estratégias específicas de mediação, apoio visual e organização do ambiente.

Nesse contexto, a atuação docente torna-se central. Como destaca Mantoan (2006), “o professor é o principal agente de mediação pedagógica, sendo sua postura ética e comprometida determinante para o sucesso da inclusão”. Isso implica não apenas conhecimento técnico, mas também abertura para o trabalho colaborativo com outros profissionais da escola e da área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Além disso, é fundamental compreender que a inclusão não diz respeito apenas ao estudante com deficiência, mas à transformação de toda a escola. Segundo Silva e Gonçalves (2019), “a inclusão implica a reconstrução das práticas escolares, o que envolve repensar o currículo, as metodologias e as relações interpessoais em sala de aula”. Essa abordagem é reforçada por Vigotski (1997), ao afirmar que o desenvolvimento humano é potencializado por meio da mediação social e da interação com o outro, o que exige que os ambientes de aprendizagem sejam organizados para favorecer tais interações, respeitando as zonas de desenvolvimento proximal de cada sujeito.

Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que a inclusão de alunos com TEA exige um trabalho docente sensível, reflexivo e fundamentado em princípios ético-pedagógicos, que valorize a escuta, o vínculo afetivo e a construção de estratégias que possibilitem a participação efetiva de todos.

Resultados e discussão

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelou avanços significativos tanto no aspecto acadêmico quanto no desenvolvimento socioemocional dos estudantes atendidos. Observou-se, ao longo do ano letivo, um aumento progressivo na participação dos alunos com TEA nas atividades coletivas e uma ampliação de sua autonomia nas tarefas escolares, especialmente quando foram utilizadas estratégias de apoio visual, rotinas estruturadas e mediação contínua.

As rotinas visuais (lousa digital, alfabeto móvel, tablet, jogos pedagógicos construídos, imagens ampliadas, textos ilustrados e comandos sequenciais)

mostraram-se eficazes na organização do tempo e das ações dos alunos com TEA, favorecendo a previsibilidade e a redução de comportamentos disruptivos. Essa estratégia encontra respaldo em Amaral e Bosa (2010), que apontam a importância da antecipação das atividades como forma de reduzir a ansiedade e promover maior engajamento do aluno. A previsibilidade permite à criança compreender o que se espera dela, o que favorece a sua autorregulação.

A utilização de materiais concretos e atividades lúdicas também contribuiu para o aprendizado dos conteúdos curriculares, especialmente em matemática e linguagem. O uso de objetos manipuláveis e jogos pedagógicos favoreceu a atenção compartilhada, habilidade frequentemente comprometida em crianças com TEA (APA, 2014). Como salienta Capellini e Rocha (2009), recursos didáticos adaptados e estratégias lúdicas são fundamentais para garantir a participação ativa de estudantes com necessidades educacionais específicas, pois facilitam a mediação entre o conteúdo e o sujeito.

Outro aspecto relevante observado foi o fortalecimento do vínculo afetivo entre professora, alunos e equipe pedagógica. A construção de uma relação de confiança e escuta possibilitou aos alunos com TEA sentirem-se acolhidos e pertencentes ao grupo-classe. Segundo Vygotski (1997), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está diretamente ligado à mediação social e à afetividade, dimensões fundamentais para o aprendizado humano. A qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno exerce papel determinante na construção de um ambiente de aprendizagem acessível e estimulante.

O apoio da professora PAIE foi essencial para a elaboração e acompanhamento dos Planos de Ensino Individualizados (PEI), os quais foram adaptados de acordo com o nível de desenvolvimento e os interesses dos alunos. Essa personalização da aprendizagem se mostrou eficaz para garantir avanços consistentes na leitura, escrita e no uso funcional da linguagem. De acordo com Fernandes e Possa (2015), o PEI representa um instrumento central para a efetivação da inclusão, pois traduz em ações pedagógicas concretas o reconhecimento das particularidades de cada estudante.

Contudo, é importante destacar que os resultados positivos foram conquistados em meio a desafios significativos, especialmente no que se refere ao tempo para planejamento, à formação continuada dos docentes e à articulação entre os profissionais da escola. A ausência de momentos sistematizados para estudos pedagógicos sobre o TEA dificultou a atualização das práticas e a construção coletiva

de estratégias mais eficazes. Como afirmam Mantoan e Prieto (2006), a formação do professor é o principal fator para o sucesso da inclusão, uma vez que é ele quem, na prática, transforma os princípios legais em ações educativas concretas.

Ademais, embora a escola possua uma estrutura física adequada e uma equipe de apoio comprometida, a falta de diálogo contínuo entre os profissionais ainda limita a construção de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo. O trabalho colaborativo, segundo Stainback e Stainback (1999), é essencial para a superação das barreiras à participação e aprendizagem, uma vez que possibilita a troca de saberes, a corresponsabilização e a reflexão compartilhada sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Em síntese, os resultados obtidos demonstram que a inclusão é possível e produtiva quando há intencionalidade pedagógica, planejamento individualizado, vínculo afetivo e trabalho em rede. A experiência mostrou que os alunos com TEA podem não apenas aprender, mas também conviver e contribuir significativamente para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora, democrática e equitativa.

Considerações finais

A experiência docente vivenciada junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com a inclusão de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permitiu não apenas a construção de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis à diversidade, mas também uma reflexão profunda sobre os desafios estruturais e formativos ainda presentes no contexto da educação inclusiva.

Constatou-se que a efetivação da inclusão depende diretamente da intencionalidade pedagógica, do comprometimento ético do professor e da colaboração entre os diferentes atores escolares. O uso de estratégias como rotinas visuais, materiais concretos e atividades lúdicas revelou-se eficaz na promoção da participação ativa dos alunos com TEA, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Esses resultados reforçam a concepção de que a aprendizagem de estudantes com deficiência não é limitada por suas condições, mas pelas barreiras impostas pela escola, quando esta não se organiza para acolher a diversidade (MANTOAN, 2006).

No entanto, os desafios enfrentados — como a escassez de formação continuada específica, a falta de tempo para o planejamento colaborativo e a fragilidade na

articulação entre os profissionais — indicam a necessidade de revisão das políticas educacionais e da gestão escolar, a fim de garantir condições reais para a inclusão. Como apontam Stainback e Stainback (1999), a superação dessas barreiras requer um trabalho coletivo, sustentado pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo compromisso com a equidade.

Com base nos resultados observados, é possível afirmar que a escola inclusiva não é uma utopia, mas uma construção possível e necessária. A partir de práticas planejadas, escuta atenta, valorização das singularidades e mediação pedagógica adequada, torna-se viável assegurar a todos os alunos — com ou sem deficiência — uma educação de qualidade.

Dessa forma, este relato reforça a centralidade do professor como agente de transformação e destaca que a construção de uma cultura escolar inclusiva é um processo contínuo, que exige formação, sensibilidade, apoio institucional e sobretudo, uma postura ética pautada na defesa do direito de todos à aprendizagem e à participação plena na vida escolar.

Referências

- AMARAL, Izabel Cristina de; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e intervenção precoce: a busca por pistas e estratégias. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- APA – American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. (“RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016 – conass.org.br”) Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- CAPELLINI, Simone Aparecida; ROCHA, Eliane Maria. Inclusão escolar: adaptação curricular e aprendizagem. São Carlos: Edufscar, 2009.
- FERNANDES, Simone; POSSA, Márcia. O Plano de Ensino Individualizado como instrumento da prática pedagógica inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 3, p. 357-372, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. (“Inclusão escolar: pontos e contrapontos – Amazon.com.br”) (“Inclusão escolar: pontos e contrapontos – Amazon.com.br”) São Paulo: Summus, 2006.

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

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

SCHMIDT, Carlo *et al.* Transtorno do Espectro Autista: Guia prático para educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Narrativas de uma estudante surda na UFJ: entre barreiras e permanência na universidade

Thábio de Almeida Silva

Kamilla Fonseca Lemes

Camila Elias de Souza

DOI: 10.52695/978-65-5456-153-2.34

Introdução

Nas últimas décadas, a inclusão educacional de pessoas com deficiência tem se consolidado como pauta central das políticas públicas brasileiras. No caso da comunidade surda, conquistas legais como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a inserção de uma disciplina de Libras nos cursos de formação docente e garante a presença de intérpretes em instituições de ensino, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura acessibilidade plena em todos os níveis educacionais, configuram importantes avanços rumo à equidade. Entretanto, como apontam autores como Skliar (1998), Strobel (2008) e Lacerda (2009), a efetividade dessas políticas não se traduz integralmente na prática cotidiana das escolas e universidades, que ainda reproduzem barreiras linguísticas, pedagógicas e atitudinais.

No ensino superior, tais barreiras tornam-se ainda mais evidentes. A ausência recorrente de intérpretes, a escassez de materiais acessíveis, o despreparo pedagógico para lidar com metodologias bilíngues e a imposição do português escrito como única forma de avaliação são obstáculos que comprometem o direito à permanência qualificada de estudantes surdos. Para além das dificuldades acima apresentadas, soma-se a essas experiências a chamada solidão linguística, vivida quando a Libras não é legitimada como língua de instrução e comunicação acadêmica, o que fragiliza o sentimento de pertencimento e intensifica processos de exclusão.

A realidade cotidiana das universidades brasileiras ainda revela lacunas profundas. Muitas instituições constroem, para além de seus muros, a imagem de espaços democráticos e comprometidos com a diversidade, apresentando-se como defensoras dos princípios da inclusão. Nesse sentido, criam núcleos de acessibilidade, contratam intérpretes de Libras e profissionais de apoio, realizam eventos e promovem ações de extensão e pesquisa voltadas à inclusão. Contudo, no interior da própria universidade, onde se concentram os sujeitos que de fato necessitam de recursos acessíveis para desenvolver suas atividades acadêmicas, a experiência concreta é marcada por contradições. Falta de intérpretes em sala de aula devido a greves motivadas por má gestão administrativa e atrasos de pagamento, eventos científicos que discutem inclusão mas não garantem acessibilidade em todas as atividades, projetos de extensão e pesquisas que desconsideram a presença de intérpretes de forma integral — tudo isso evidencia que, enquanto a instituição comunica à sociedade um compromisso com a inclusão, a vivência cotidiana dos estudantes surdos demonstra que ainda falta compromisso real com a efetivação desses direitos.

Diante desse contexto, este estudo teve como objetivo analisar a trajetória acadêmica de uma estudante surda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), buscando compreender os desafios enfrentados e as estratégias de resistência mobilizadas em sua permanência universitária. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, com ênfase na metodologia das narrativas de vida, o trabalho toma a experiência pessoal da estudante como fonte legítima de conhecimento, reconhecendo a potência da escuta sensível e do protagonismo surdo na produção científica.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma entrevista semiestruturada, na qual a estudante relatou aspectos de sua trajetória acadêmica. O material coletado foi interpretado com base na análise temática narrativa, valorizando

tanto a singularidade de sua experiência quanto a representatividade de situações comuns a outros sujeitos surdos no ensino superior. A narrativa revelou barreiras persistentes, como a ausência de intérpretes em alguns momentos em disciplinas e, principalmente, nas demais atividades acadêmicas para além de sala de aula; a falta de preparo dos professores para lidar com especificidades linguísticas; a escassez de recursos visuais e a imposição do português escrito em avaliações. Ao mesmo tempo, destacou estratégias de resistência, como a criação de métodos próprios de estudo, a valorização da identidade surda e o desejo de tornar-se educadora, reafirmando sua identidade cultural e linguística.

Os resultados evidenciam que a universidade precisa assumir um compromisso inclusivo não apenas como forma de projeção externa, mas também dentro de seu território, no cotidiano dos sujeitos que dependem da acessibilidade para permanecer e se desenvolver academicamente. A inclusão verdadeira exige planejamento, financiamento adequado e práticas pedagógicas bilíngues, visuais e culturalmente situadas, que respeitem a singularidade da comunidade surda. Embora existam esforços institucionais, como a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), esses ainda são insuficientes para garantir uma permanência com dignidade e equidade. A pesquisa aponta para a necessidade de políticas universitárias mais eficazes, que assegurem a presença constante de profissionais capacitados, a formação docente em educação bilíngue, a criação de materiais acessíveis e a valorização da Libras como primeira língua dos estudantes surdos.

Conclui-se que a trajetória da estudante analisada não apenas denuncia os limites da inclusão universitária, frequentemente restrita ao discurso normativo, mas também aponta para caminhos possíveis de transformação. Sua narrativa evidencia que a inclusão efetiva só será alcançada quando a universidade reconhecer a surdez como diferença cultural e linguística, promovendo práticas pedagógicas visualmente acessíveis, bilíngues e comprometidas não apenas com a imagem pública da inclusão, mas, sobretudo, com sua efetivação concreta no cotidiano acadêmico e plural. Assim, ao centralizar a voz do sujeito surdo, este trabalho contribui para o debate sobre inclusão no ensino superior, deslocando o foco do mero acesso para a permanência qualificada, com respeito, dignidade e participação ativa.

Fundamentação teórica

A literatura acadêmica tem problematizado a efetividade das políticas de inclusão escolar, especialmente no que se refere à população surda. Embora a

legislação brasileira reconheça a Libras como língua oficial das comunidades surdas (Brasil, Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005), e preveja sua obrigatoriedade como disciplina nos cursos de formação de professores (Muncinelli, 2012), a realidade das escolas e universidades demonstra uma distância entre o discurso legal e a prática pedagógica.

Silva (2017) aponta que, apesar dos avanços legais, a inclusão de alunos surdos ainda é marcada por práticas limitadas, como a ausência de profissionais qualificados, metodologias descontextualizadas da cultura surda e desvalorização da Libras como língua de instrução. Isso revela que a chamada inclusão, quando desprovida de medidas concretas e efetivas, pode contribuir para reforçar desigualdades, ao invés de superá-las (Silva, 2017).

O modelo de educação bilíngue para surdos — no qual a Libras é utilizada como primeira língua e o português escrito como segunda — é considerado por estudiosos como o mais apropriado para garantir o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos. As escolas bilíngues, quando bem estruturadas, respeitam a identidade surda e promovem o acesso ao currículo de forma mais equitativa. No entanto, esse modelo ainda é pouco disseminado e compreendido no sistema educacional brasileiro.

Muitos professores, ainda hoje, enfrentam desafios para lidar com alunos surdos, principalmente por falta de formação específica em Libras e em práticas pedagógicas inclusivas (Silva, 2017). Ainda, para o autor, Silva (2017) destaca que, a ausência dessa formação resulta em barreiras que comprometem o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a permanência desses estudantes no espaço escolar e universitário. Conforme aponta a literatura (Gil, 2008; Minayo, 2014), é essencial que haja investimentos contínuos em formação docente, para que a educação possa se tornar verdadeiramente acessível e inclusiva.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa alinha-se à abordagem das narrativas de vida como método de investigação qualitativa, valorizando a escuta sensível dos sujeitos e o reconhecimento de suas experiências como fontes legítimas de conhecimento. Ao reunir histórias de estudantes surdos que vivenciaram o ensino superior, espera-se contribuir para a construção de políticas institucionais mais eficazes, fundamentadas em evidências e centradas na vivência dos próprios sujeitos da inclusão.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, orientada pelo método dialético, que busca compreender as contradições, tensões e possibilidades que emergem da experiência acadêmica de estudantes surdos no ensino superior. O estudo adota como estratégia central a narrativa de vida, valorizando a escuta sensível e o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados.

O caráter qualitativo da investigação se justifica por sua pertinência em explorar dimensões subjetivas da realidade, especialmente os sentidos, significados e percepções atribuídos pelos participantes às suas trajetórias (MINAYO, 2014; FLICK, 2009). A narrativa, neste contexto, é entendida como um recurso potente de visibilidade e construção de conhecimento, capaz de articular experiência pessoal e reflexão coletiva.

A pesquisa possui ainda um componente autoetnográfico, uma vez que a estudante surda participante da investigação é também coautora do trabalho. Essa condição permite compreender a trajetória acadêmica não apenas como objeto de análise, mas também como experiência narrada a partir de dentro, numa perspectiva de pertencimento cultural e linguístico. Como destacam Denzin e Lincoln (2006), a autoetnografia amplia a possibilidade de diálogo entre experiência vivida e interpretação científica, fortalecendo a legitimidade da voz do sujeito pesquisador-pesquisado.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista narrativa semiestruturada, construída a partir de um questionário elaborado pelos dois outros autores que são ouvintes e professores de Libras. O roteiro de questões foi planejado com foco em cinco eixos: (1) perfil acadêmico, (2) acesso e inclusão na universidade, (3) metodologias de ensino e aprendizagem, (4) desafios e barreiras, e (5) propostas e expectativas futuras. Para garantir acessibilidade, todas as perguntas foram previamente roteirizadas e sinalizadas em Libras, registradas em vídeo, de modo a assegurar que a entrevistada pudesse compreender integralmente as questões em sua primeira língua.

As entrevistas foram realizadas em Libras, com mediação dos pesquisadores fluentes na língua de sinais e acompanhamento de intérprete de Libras da UFJ, que atua no curso de Pedagogia. As respostas foram gravadas em vídeo, com consentimento prévio, respeitando as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução CNS nº 510/2016.

A análise dos dados seguiu a análise temática narrativa, em quatro etapas: leitura flutuante e compreensão inicial das transcrições; codificação dos relatos, com identificação de categorias emergentes (barreiras, estratégias de resistência, percepções institucionais, propostas de mudança); agrupamento dos dados em núcleos de sentido, articulando-os aos referenciais teóricos da pesquisa (Educação Inclusiva, Permanência, Cultura Surda, Políticas Institucionais); interpretação dialética, enfatizando tanto as singularidades do relato da estudante quanto os elementos comuns às experiências de leituras dos autores à outros sujeitos surdos no ensino superior.

Nesse processo, os dois coautores ouvintes realizaram uma primeira análise dos dados, posteriormente discutida e validada junto à coautora surda/entrevistada, garantindo que as interpretações estivessem alinhadas às suas percepções e que sua voz fosse preservada com fidelidade. Tal escolha metodológica reforça o compromisso de realizar a pesquisa com e não apenas sobre a comunidade surda.

Considerações éticas

Todos os procedimentos desta pesquisa foram conduzidos com respeito aos princípios éticos das Ciências Humanas e Sociais, assegurando transparência, voluntariedade e respeito à identidade da participante. Cabe ressaltar que a principal participante do estudo é também coautora deste trabalho, o que caracteriza a pesquisa como autoetnográfica e narrativa de vida. Por essa razão, não se fez necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), uma vez que não se trata de coleta de dados sobre terceiros, mas de compartilhamento consciente e autorizado de sua própria trajetória acadêmica.

Ainda assim, foram observados os princípios da ética narrativa, como a preservação da integridade do relato, a validação das análises junto à coautora/entrevistada e a utilização de materiais acessíveis em Libras durante todo o processo. Essa postura reforça o compromisso da pesquisa em produzir conhecimento com e não apenas sobre sujeitos surdos, garantindo que a voz da participante seja reconhecida em sua singularidade e protagonismo.

Resultados e discussão

As narrativas da estudante surda permitem compreender, de maneira sensível e crítica, como se materializam as barreiras à inclusão no ensino superior. Ao

relatar sua trajetória acadêmica, a estudante trouxe à tona contradições entre o discurso institucional de acessibilidade e a realidade vivida no cotidiano universitário, mas também evidenciou estratégias de resistência, resiliência e reafirmação de sua identidade surda.

Quanto aos desafios e barreiras – a ausência de intérpretes foi um dos pontos mais recorrentes em sua fala. Em diferentes momentos do curso, a estudante enfrentou aulas sem apoio linguístico adequado, especialmente em períodos de greve e atrasos nos pagamentos dos profissionais: *“Eu chegava na sala e não tinha intérprete. O professor começava a falar e eu ficava sem entender nada. Era como se eu não estivesse ali. Isso aconteceu várias vezes, e eu pensava: será que a universidade não se importa?”*

Para além da falta de acessibilidade linguística, a aluna também relatou práticas pedagógicas pouco sensíveis à diferença cultural e linguística dos surdos: *“Os professores pediam trabalhos e provas só em português. Eu tentava escrever, mas às vezes não conseguia explicar do jeito que eu pensava em Libras. Eu me sentia inferior, como se minha língua não fosse suficiente.”*

Outro aspecto mencionado foi a limitação em eventos científicos e acadêmicos. Embora a universidade apresente-se publicamente como inclusiva, a acessibilidade não se estende a todas as atividades: *“Nos eventos da universidade, tinha intérprete só na abertura e em algumas palestras. Mas nos minicursos e nas mesas menores, nada. Eu ficava de fora, enquanto as pessoas diziam que o evento era sobre inclusão. Era uma contradição muito grande.”*

Importante destacarmos as estratégias de resistência e protagonismo da estudante surda. Apesar dessas barreiras, a estudante construiu estratégias próprias para continuar seus estudos, mobilizando sua identidade surda como forma de resistência: *“Eu comecei a estudar sozinha, usar vídeos em Libras, procurar colegas que me ajudassem. Eu não queria desistir, porque sei que meu lugar é aqui. Minha língua e minha cultura são parte de mim, não posso negar isso.”*

O desejo de se tornar professora de crianças surdas foi reforçado a partir de sua própria experiência de exclusão e resiliência: *“Eu quero ensinar crianças surdas para que elas não passem pelo que eu passei. Quero que elas tenham orgulho da Libras e se sintam pertencentes, desde cedo.”*

Essas narrativas mostram que existe uma diferença entre o discurso de inclusão da universidade e a realidade vivida pelos estudantes. Apesar de contar

com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), setor responsável por apoiar alunos com deficiência, sua atuação encontra limites que não dependem apenas de sua equipe. Entre os principais entraves estão a burocracia excessiva, que faz com que decisões simples demorem a ser tomadas, e a ausência de políticas institucionais claras e contínuas, que dificultam o acompanhamento das demandas de forma sistemática. Soma-se a isso a carência de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, cuja ausência e falta de fluência compromete diretamente o direito de participação dos estudantes surdos, bem como a insuficiência de recursos financeiros, já que o núcleo depende de repasses e decisões da universidade e do MEC para garantir os atendimentos. Assim, percebe-se que, embora exista uma estrutura voltada à acessibilidade, ela ainda não é capaz de assegurar plenamente condições de permanência e participação efetiva dos estudantes surdos no ensino superior.

Os relatos da estudante reforçam a análise de Skliar (1998) e Strobel (2008), que compreendem a surdez como diferença cultural e linguística, e não como deficiência. A imposição da língua portuguesa como única via legítima de avaliação e aprendizagem reproduz práticas oralistas historicamente criticadas pela comunidade surda.

Do mesmo modo, a inclusão parcial em eventos acadêmicos demonstra uma preocupação mais voltada à imagem externa da universidade do que ao atendimento real das necessidades internas dos estudantes surdos, confirmando o que Lodi (2013) denomina de “inclusão simbólica” e Silva (2017) defende que os estudantes surdos são “excluídos dentro da própria inclusão”.

Por outro lado, a trajetória narrada também anuncia possibilidades de transformação. Ao se afirmar como surda, usuária de Libras e futura educadora, a estudante demonstra que a permanência no ensino superior não depende apenas de políticas institucionais, mas também da resistência e do protagonismo dos sujeitos. No entanto, é papel da universidade garantir condições reais de permanência e dignidade, e não transferir essa responsabilidade apenas para os próprios estudantes. Assim, reafirma-se que a inclusão não pode ser reduzida ao discurso institucional. Ela deve ser incorporada ao cotidiano da universidade, transformando-a em espaço efetivamente acessível, no qual estudantes surdos possam não apenas ingressar, mas permanecer e se formar com dignidade, autonomia e pertencimento.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender, por meio da narrativa de vida de uma estudante surda no curso de Pedagogia/UFJ, os desafios, barreiras e estratégias de resistência que marcam a trajetória acadêmica de sujeitos historicamente silenciados. A partir da abordagem qualitativa e da entrevista narrativa, foi possível dar visibilidade a uma experiência singular, que, ao mesmo tempo, reflete a realidade compartilhada por muitos estudantes surdos no ensino superior brasileiro.

Os resultados revelaram que, apesar do discurso institucional de inclusão, ainda há uma distância significativa entre o que a universidade anuncia e o que efetivamente realiza em seu interior. A ausência esporádica, mas de enorme prejuízo, de intérpretes, a falta de acessibilidade em eventos científicos, a imposição do português como única língua legítima nas avaliações e o despreparo pedagógico dos docentes configuram barreiras que comprometem o direito à permanência.

Referências

BRASIL. Decreto n. 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre normas específicas para pesquisa envolvendo seres humanos em regimes de ética diferenciados. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Tradução. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49–63, 2013. Doi: 10.1590/S1517-97022013000100004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNCINELLI, S. E. **Libras**: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo, 2012. p. 30.

SILVA, T. de A. **A disciplina de Libras na formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2017.

SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

Sobre os autores

Os encontros que tivemos durante o evento, os diálogos (Con)sentidos nas seis conferências, a pluralidade de escritos apresentados nas seções de comunicação oral, nos deram uma certeza: só na e pela educação é possível humanizar.

Os sujeitos que compõem essa obra são: estudantes de graduação em formação, professores da educação básica que estão lá no solo da escola, acadêmicos da pós-graduação que fazem formação continuada, docentes do ensino superior, graduação e pós-graduação que atuam nos diversos espaços formativos.

A esses célebres autores e autoras que fazem uma educação solidária, humanizadora, cooperativa, colaborativa e inclusiva nossa gratidão por ter aceitado compor esse manuscrito, ora disponível gratuitamente ao público leitor.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Educar, ensinar, professar e mediar saberes são ações que só na e pela educação é possível realizar.

61 autores borraram nessa produção ideias sobre diversidade, diferença e equidade. Perfila nessa produção temáticas que narram trajetórias, expressam depoimentos, relatos de vida, produção de identidades de pessoas com deficiência.

A obra aqui apresentada é um convite ao público leitor que se identifica com diferenças, diversidades, inclusão, equidade, características de uma sociedade plural que precisa ser vista, percebida e respeitada nos múltiplos espaços educativos, culturais e sociais.

Professor Vanderlei Balbino da Costa, Universidade Federal de Jataí.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia