



Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

**Educação inclusiva
Formação de professores**

**ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO VINICIUS PEDRO
(ORG.)**

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO PEDRO
(ORG.)

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

**Educação inclusiva
Formação de professores**

ISBN: 978-65-85105-40-8

Editora: Reconnecta Soluções Educacionais
São José do Rio Preto – SP
2025



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

Educare [livro eletrônico] : práticas e pesquisas em educação nos países de língua portuguesa : educação inclusiva : formação de professores / organização Eliza Carminatti Wenceslau...[et al]. -- São José do Rio Preto, SP : Reconecta - Soluções Educacionais, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José Guilherme Pessoa Trindade, Larissa Souza da Silva, Márcio Pedro.

Bibliografia.

ISBN 978-65-85105-40-8

1. Educação inclusiva 2. Educação - Pesquisa
3. Ensino - Metodologia 4. Práticas educacionais
5. Professores - Formação I. Wenceslau, Eliza Carminatti. II. Trindade, José Guilherme Pessoa.
- III. Silva, Larissa Souza da. IV. Pedro, Márcio.

25-313206.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisas 370.72

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Editora: Reconecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

Fone: (17) 99175-6641. Website: reconnectasolucoes.com.br

contato@reconnectasolucoes.com.br

Conselho Editorial:

Profa. Me. Eliza Carminatti Wencesla; Profa. Dra. Tatiane Scarpelli Ponte, Profa. Dra. Vanessa Schweitzer dos Santos; Profa. Dra. Priscila Pereira Coltri, Profa. Dra. Danielle Marafon, Profa. Dra. Adelir Marinho, Prof. Dr. Danilo Ferrari

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

SUMÁRIO

Capítulo 1	A CARTOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.	06
	Paulo Henrique Bezerra Rios, Sulivan Pereira Dantas	
Capítulo 2	A HISTORICIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ÊNFASES E CONDUÇÕES	18
	Angélica Bort Pierezan	
Capítulo 3	A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TEORIA À PRÁTICA.	27
	Renata Natalina Carvalho, Tallita Vasconcellos	
Capítulo 4	ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA PRISMA SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	39
	Vitória Garcia Zambrano, Carla Diacui Medeiros Berkenbrock, Rúbia Cristina Cruz, Vitória Garcia Zambrano	
Capítulo 5	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: REFLEXÕES CRÍTICAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – PHC	47
	Daniela Ferreira dos Santos, Carmen Lúcia Dias	
Capítulo 6	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	63
	Elis Cristina Wolf	
Capítulo 7	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS	73
	Giuliano Pires Marques, Gisele Leite da Silva	
Capítulo 8	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ABORDAGENS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	88
	Mizalene Silva da Silva, Vanessa de Macedo Dourado, Mizanete Silva da Silva, Luis Carlos Cantanhede Santos Junior	
Capítulo 9	ESCOLA INCLUSIVA EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL: HISTÓRIA, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES	107
	Flávia Bé Ceratto	
Capítulo 10	INCLUSÃO DIGITAL E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, IMPACTOS E CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	118
	Andressa Basso dos Santos	
Capítulo 11	PROJETO LEITURA E ESCRITA EM FAMÍLIA: AÇÕES INTERDISCIPLINARES E INCLUSIVAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ESPAÇO ESCOLAR E FAMILIAR	130
	Elis Cristina Wolf	

Capítulo 12	RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PRÁTICAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. Mariluce groba Andres Ribeiro, Haydéa Maria M. de Sant'Anna Reis	140
Capítulo 13	A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO EM UMA REVISÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES (2021-2025) Angélica Martins da Silva	153
Capítulo 14	ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO TRIÂNGULO DE SIERPINSKI: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA Gisele Leite da Silva, Beatriz Desireé Divino de Almeida Pena, Ruan Pablo Pereira de Almeida, Vitoria da Silva Roque, Wellington Lorena da Silva	161
Capítulo 15	CAMINHOS À DOCÊNCIA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DE (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE INGLÊS NO PIBID-UEFS. Emanuelle de Oliveira Souza, Roberto Rodrigues Campos	168
Capítulo 16	COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A: CONCEPÇÕES E DESAFIOS NA DEFINIÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL Emely Crystina Da Silva Viana, Elisângela dos Santos Clementino, Ozenilde Santos do Nascimento, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas	187
Capítulo 17	DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: UM OLHAR PARA DOCÊNCIA NA MATEMÁTICA Jaqueline Puquevis de Souza	200
Capítulo 18	LÓGICAS ATUAIS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DILEMAS E PERSPECTIVAS Henrique Manuel Pereira Ramalho	216
Capítulo 19	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIMENSÕES DO SER PROFESSOR Ângelo Mateus Araújo de Brito, Zilda Tizziana Santos Araújo	236
Capítulo 20	OS CONTORNOS DO TRABALHO DOCENTE: AS ENTRELINHAS DA MOTIVAÇÃO E ALIENAÇÃO Juliane Alves de Sousa, Dayse de Souza Lourenço Simões, Vitória Gabrieli Pereira	248
Capítulo 21	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES Carolina Maria dos Santos	259
Capítulo 22	SABERES EM MOVIMENTO: A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE Alessandra Vieira Cordioli, Dayse de Souza Lourenço Simões	267

Capítulo 1

A CARTOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.

Paulo Henrique Bezerra Rios, Sulivan Pereira Dantas

Resumo: Este artigo integra uma pesquisa em desenvolvimento, vinculada ao Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão de Alfabetização Geográfica (ALFAGEO) e ao Laboratório de Prática de Ensino em Geografia (LAPEGEO), da Universidade Estadual do Ceará. Objetiva refletir sobre a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de Geografia, por meio da cartografia escolar inclusiva, apresentando práticas pedagógicas que tornem os conteúdos geográficos acessíveis aos estudantes. A metodologia baseia-se em levantamento bibliográfico com enfoque no espaço geográfico, cartografia escolar e inclusão, trazendo reflexões com autores como Milton Santos (1978), Callai (2023), Castellar e Munhoz (2011), Passini (2013), Katuta (1997), Alves (2014), Ramos (2017) e Silva (2020). Foram realizadas observações diretas e indiretas, interações com professores e estudantes, além da elaboração de um mapa situacional das metodologias aplicadas. Espera-se que as propostas metodológicas contribuam para práticas inclusivas no ensino de Geografia, promovendo a participação efetiva de estudantes com TEA.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cartografia escolar. Práticas pedagógicas. Espaço geográfico. Estudantes com TEA.

P. H. B. Rios (✉) Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, Brasil.
e-mail: paulohenrique.rios@aluno.uece.br.

S. P. Dantas (✉). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista, classificado como uma neurodiversidade, abre possibilidades para refletir como esses estudantes atípicos conseguem ter uma aprendizagem significativa, mediante a tantos outros alunos com outros tipos de neurodivergências, como o TDAH, TOC, TOD dentre outros, assim como diversos alunos com características diferentes. Com isso, a inclusão escolar entra com uma proposta de inserir esses estudantes no âmbito pedagógico, para que eles possam estarem assíduos no processo de aprendizagem e assim, o termo de inclusão fazer sentido, dessa forma, esses mesmos estudantes que estão sendo preparados para um processo de aprendizagem eficaz e construtivo, são eles que serão o “futuro” e que estarão postos em várias esferas sociais, seja mercado de trabalho, universidade e escola, pois cada vez mais as neurodivergências estão se tornando predominantes em meio a era contemporânea e os estudos cada vez mais se intensificando, diante do cenário da sociedade inclusiva.

Portanto, este trabalho tem por finalidade, mostrar possibilidades de uma cartografia escolar como proposta de inclusão no ensino de Geografia, especificamente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para que se consiga analisar e entender como seria a forma de aprendizagem desses estudantes em relação ao espaço geográfico, assim sendo o principal objeto de estudo da Geografia. Em um contexto escolar, a cartografia escolar inclusiva entraria como uma proposta para esses estudantes a fim de mostrar as temáticas trabalhadas no ensino de Geografia, e com isso obter práticas pedagógicas voltadas para a perspectiva de inclusão, como mapas pictográficos, mapas táteis trazendo estímulos sensoriais – estímulos dos sentidos tato, visão – como também, uma cartografia inclusiva com o uso de jogos e tecnologias, pois muitos estudantes tem uma melhor habilidade com essa prática tecnológica.

À vista disso, a discussão do presente texto se constitui em um levantamento bibliográfico explicando as principais características de um estudante TEA, o espaço geográfico segundo Milton Santos, as funções pedagógicas da cartografia escolar, bem como as possíveis propostas de uma cartografia escolar inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, o estudo segue a linha de uma pesquisa que está em desenvolvimento sobre cartografia escolar inclusiva, portanto, será contextualizado os resultados que se esperam obter com essas práticas em sala de aula.

A pesquisa destaca sua relevância em explorar práticas que possam ser adaptadas para estudantes com TEA no ensino de Geografia, como uma forma de incentivar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Dessa forma espera-se que, com os resultados obtidos, essas práticas possam servir como forma de inspiração para outras disciplinas elaborarem seus recursos didáticos pedagógicos para aplicação em sala de aula, assim, fazendo com que a inclusão apresente cada vez mais seu espaço nos âmbitos escolares e acadêmicos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Discutir sobre o Transtorno do Espectro Autista, como sendo atualmente classificado uma neurodiversidade, tem se tornado uma temática bastante abrangente em debates que falam sobre o assunto, assim como várias outras temáticas que remetem ao contexto inclusivo relacionado a educação. Desse modo, a criança com TEA tem se inserido em diversos âmbitos sociais como mercado de trabalho, escola, faculdade e diversos outros. Com isso, é importante destacar que cada vez que os conhecimentos se tornam sólido sobre o assunto, mais estudos são realizados e progressivamente essa

criança vai crescendo e conquistando o seu lugar nesses âmbitos sociais, dessa forma, é importante que haja uma formação consolidada para que realmente o termo de inclusão possa ser aplicado nessas esferas, e realmente possa fazer sentido, o qual, de acordo com Alves (2014, p. 13) as áreas mais comprometidas nos autistas são a dificuldade social, a comunicação e o comportamento.

Nesse contexto, a inclusão escolar, como também a social, mostra o seu papel em se adequar a cada característica particular, assim sendo, cada criança/estudante possuindo suas próprias estereotipias e movimentos repetitivos como girar a cabeça, balançar as mãos, dificuldades com barulhos, como também, dificuldades de concentração a uma determinada atividade. Alves (2014, p. 14) afirma que o autismo nem sempre está relacionado com uma deficiência mental, o autismo pode ocorrer em crianças classificadas com uma inteligência normal, o que é considerado como um “déficit intelectual”, sendo mais intenso em habilidades verbais e menos evidente em habilidades espaciais.

Nesse contexto, essas reações costumam se manifestar ainda na infância, onde a criança demonstra falta de interação social, assim como movimentos repetitivos e estereotipias. Com isso, é importante ter uma prática em saber identificar determinadas características nos mesmos para que haja uma melhor adaptação seja na escola, ou qualquer outro campo social, para qual for a atividade que ele irá participar, para que então, consiga lidar com a situação específica, assim, Alves (2014) complementa:

Identificar todas estas características é reconhecer que os alunos com autismo precisam de respostas educativas diferenciadas que proporcionem a estimulação para aprendizagem e ajudem a amenizar as dificuldades de comunicação, de interação e problemas de comportamento. (Alves, 2014, p. 15).

Por isso, os estudos confirmam que quanto mais cedo o diagnóstico, melhores são as condições de tratamento para que as possíveis práticas escolares sejam fielmente adaptadas e ministradas aos alunos TEA em uma perspectiva inclusiva, pois cada estudante possui suas peculiaridades, em vista disso, Alves (2014, p. 16) descreve algumas características que mostram o comportamento de crianças que possuem TEA, são elas: a ecolalia (repetição de palavras ou frases), isolamento social (muitas vezes prefere ficar sozinho, fazendo qualquer tipo de atividade), não responde a estímulos (atuam como se não ouvissem), dependência de rotinas e resistência a mudanças (agem criteriosamente seguindo horários definidos, como também, atividades estabelecidas durante a semana), sendo assim, é muito importante ter em mente e saber lidar exatamente com cada peculiaridade, porque dificilmente haverá um estudante neurodivergente igual ao outro

Em um contexto inclusivo, as políticas públicas remetem tanto para o contexto escolar, como também para o campo social. Dentre elas estão a lei 12. 764/2012 “Berenice Piana” que estabelece a Política Nacional Direitos de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. E por outro lado, têm-se a Lei nº 13.977/2020, conhecida como “Lei Romeo Mion”, que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no qual, o nome dessa carteira de identificação chama-se CipTEA.

Nos aspectos pedagógicos, têm-se a Lei nº 14.254/2021 que dispõe sobre o acompanhamento para estudantes com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), como também outro transtorno de aprendizagem, com isso essa norma se dirige para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), como uma forma de garantir a inclusão de pessoas neurodivergentes, com foco em atender suas necessidades

específicas. Além disso, existe também o Projeto de Lei nº 5499/2023 que visa garantir a proteção dos direitos e melhorar a qualidade de vida de pessoas neuroatípicas, abrangendo o campo cognitivo, emocional e comportamental.

O ESPAÇO GEOGRÁFICO SEGUNDO MILTON SANTOS

Entender a cartografia como um fator pertencente ao espaço, diz muito para compreender sobre os principais conceitos que abrangem o estudo da ciência geográfica (Paisagem, território, lugar e região). Assim, para o entendimento do espaço geográfico como um todo, é importante fazer a associação desses conceitos que servem de estudo “base” para a Geografia e a partir disso, adquirir um raciocínio que mostre o que acontece dentro deste espaço e por meio dele.

Diante do exposto, Milton Santos em sua obra: Por uma Geografia nova (1978) considera que o espaço geográfico é constituinte de um conjunto de ações que vão ocorrendo simultaneamente, desse modo, o espaço geográfico é um conjunto de “relações e ações” que acontecem rapidamente sem intervalo de tempo, gerando a concepção principal do conceito em que o espaço geográfico, é construído por meio de ações produzidas pelo homem e o meio onde ele vive. Dessa forma, para que o espaço geográfico seja produzido em uma atmosfera concreta, é viável compreender que todos os conceitos “bases” de estudo da Geografia se interligam, gerando o entendimento principal dessas relações que estão inseridas no estudo da Geografia como ciência.

O espaço como categoria permanente seria uma categoria universal preenchida por relações permanentes entre elementos lógicos encontrados através da pesquisa do que é imanente, isto é, do que atravessa o tempo e não daquilo que pertence a um tempo dado e a um dado lugar, quer dizer, o propriamente histórico, o transitório, fruto de uma combinação topograficamente delimitada, específica de cada lugar. (Santos, 1978, p. 151).

Assim, é possível entender que o estudo do Espaço Geográfico concede uma compreensão de um espaço vivido, por meio das relações que ocorrem entre o homem e o meio, e essas ações vão afetando diretamente a atmosfera terrestre resultando em efeitos e mudanças que estão inseridas no estudo da Geografia como uma ciência, sendo um estudo baseado em uma complexidade que é exercida no entendimento sobre o espaço geográfico. É nesta mesma concepção que podemos trazer as categorias de estudo da Geografia para complementar essa concepção, sendo elas, a paisagem, lugar, território e região, assim, Milton Santos afirma que o espaço é considerado como um conjunto de relações que dentro dele ocorrem transformações históricas entre processos do passado e do presente, constituindo o espaço como formas representativas de relações sociais e que se manifestam através de processos e funções.

Diante desse contexto, quando se entende sobre o conceito de Espaço Geográfico e as categorias de estudo da Geografia, é possível perceber sobre o uso da cartografia em uma perspectiva geográfica espacial, que é quando consegue-se associar os conceitos – a paisagem, o lugar, o território e a região – com o espaço que a cartografia quer representar, desde então, já proporciona uma relação com o cotidiano que segundo Passini *et. al* (2014), esta afirma que:

Mapas e gráficos são ferramentas que por meio de uma linguagem representam uma realidade geográfica. Elas são imprescindíveis para a leitura da compreensão dos fatos geográficos em relação a sua espacialidade, conectividade e associações. (Passini *et. al.*, 2014, p. 742).

Com isso, o estudo da cartografia possibilita criar um pensamento espacial, a partir do conhecimento que se tem sobre o conceito de espaço geográfico e os resultados das ações que ocorrem nele, assim como identificar a cartografia que está inserida a partir das vivências e experiências firmada no cotidiano, o que sucede em levar o uso dessa cartografia para o contexto escolar, especificamente sob um contexto inclusivo.

A CARTOGRAFIA ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES PEDAGÓGICAS

Acerca sobre o espaço geográfico, entende-se que nos permite desenvolver uma análise crítica sobre as ações do homem que estão sobre ele, como também garante um entendimento sobre os fenômenos que são constantes, e as transformações que ocorrem no mesmo com o decorrer do tempo. Nesse sentido, o ensino de geografia permite com que haja essa ligação entre homem e natureza para que dessa forma, estabeleça essa relação de conhecimento para a ideal leitura de mundo.

Por conseguinte, essa compreensão do que é o espaço geográfico para estudantes inseridos em um contexto inclusivo, é de suma importância no seu processo de formação, pois estabelece uma garantia no entendimento da geografia como espaço de análise, permitindo que haja autonomia na leitura de mundo no aspecto geográfico.

A cartografia como um recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem para os estudantes no ensino de Geografia, possibilita que seja desenvolvida habilidades cognitivas que se relacionem com a temática, sendo elas construção do conhecimento sobre o espaço de forma uma forma lúdica, onde possibilite que o estudante desenvolva um raciocínio espacial através das práticas em sala com o uso dos mapas, como também a construção dos conceitos, promovendo com que o estudante entenda sobre o espaço geográfico a partir das vivências que ele adquire por meio do espaço vivido (cotidiano), que é quando o mesmo consegue entender todos os tipos de relações que acontecem onde vive, e os resultados dessas ações.

O (a) professor (a) que usa a cartografia como linguagem possibilita o aluno a fazer correlações dos conteúdos presentes na disciplina de geografia, além de dá um novo uso para os mapas, que não serve mais só para identificar a localização de determinados espaços, mas com o uso dessa linguagem o mapa passa a ocupar uma posição de elo entre a aprendizagem dos conteúdos de geografia (Santos *et al.*, 2023, p. 139).

Nesse contexto, Castellar e Munhoz (2011) afirmam que todas essas formas lúdicas que se tem em um aprendizado que é desenvolvido mediante o estudo da cartografia, são objetos de aprendizagem em que é possível trabalhar com o conhecimento em várias etapas da própria alfabetização cartográfica, assim sendo os conceitos de lateralidade, orientação espacial, proporcionalidade, visão frontal, oblíqua e vertical. No entanto, quando se fala em objetos de aprendizagem, Castellar e Munhoz (2011) afirmam que não existe um consenso para definir o conceito de aprendizagem, ao invés disso, as aprendizagens vão sendo construídas a partir das experiências de aplicação que se obtém com os recursos didáticos que são desenvolvidos e aplicados.

Nesse viés, um aprendizado desenvolvido por meio dos objetos de aprendizagem para a linguagem cartográfica, segundo Castellar e Munhoz (2011) possui a capacidade de agregar conteúdo, aperfeiçoar o aprendizado e assim, entender a real temática metodológica que o conteúdo relacionado a cartografia escolar se propõe:

Dentre as inúmeras qualidades atribuídas aos Objetos de Aprendizagem podemos destacar sua capacidade de agregar conteúdo, interatividade, e sua reusabilidade que lhe permitem serem utilizados em diferentes contextos e plataformas, de maneira individual ou incorporado a outros Objetos de Aprendizagem, formando assim, outras unidades de maior complexidade, cabendo ao autor ou usuário estruturar esta ação ou finalidade de acordo com o objetivo almejado dentro de sua prática pedagógica. (Castellar e Munhoz, 2011, p. 369).

Portanto, a cartografia escolar se classifica como uma linguagem na Geografia, partindo para discussão de que, além de ser uma temática que esteja inserida no âmbito pedagógico de ensino, a mesma também se resume como um recurso metodológico, no qual possibilita que seja criado uma forma de aprendizagem no ensino de Geografia, assim a cartografia escolar está presente em sala de aula através de mapas temáticos que, de certa forma, estabelece um conteúdo e que a partir do que foi explicado com as ministrações de aula, o estudante conseguir desenvolver o aprendizado por meio de recursos didáticos que trabalhem com o uso dos mapas e conceitos cartográficos. Com isso, o estudante terá não apenas o conhecimento cartográfico que precisaria ter, como também, obter a compreensão do espaço geográfico.

Assim, Callai (2023) diz que a cartografia transcende os espaços escolares propondo com que o estudante desenvolva um conhecimento do espaço a partir do próprio espaço vivido, viabilizando um conhecimento sobre o território, considerando as paisagens construídas pelas histórias dos homens, grupos sociais e a natureza, dessa forma, conseguindo associar os fenômenos com elementos em relação com a natureza. Assim, a mesma reitera com o seguinte pensamento:

É a cartografia, a linguagem que na geografia escolar, se constitui como forma de sistematização e de representação dos conhecimentos. E tem dois lados, o da apresentação das informações feita pelos mapas oficiais e formais, que fazem parte também dos materiais didáticos e paradidáticos. E tem o lado da representação dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas científicas, mas também pelas pesquisas realizadas na escola especialmente naquelas que são realizados estudos do lugar e do cotidiano vivido pelo aluno no lugar em que vive. (Callai, 2023, p. 4-5).

Portanto, conforme a concepção de Callai, a forma de aprendizagem em cartografia se constitui pelo aprendizado dos mapas, onde consegue-se extrair de uma temática específica de Geografia e a partir dali gerar uma forma de aprendizagem aos estudantes, como também através da cartografia é possível identificar as determinadas nuances que abrangem o espaço geográfico e assim, conhecer a dinâmica espacial de ações e reações que ocorrem nele.

Para entender sobre a alfabetização geográfica como mecanismo para a construção de conhecimentos sobre cartografia escolar, Passini *et. al* (2013) afirma que a alfabetização cartográfica é uma proposta metodológica que está inserida no processo de desenvolvimento do domínio espacial, onde o aluno consegue compreender e representar, assim como representar aquilo que lê, dentro do espaço. Esse caminho possibilita com que o aluno se torne apto a entender as dinâmicas do espaço geográfico, adquirindo conhecimentos que remetem a todo processo de conhecimento cartográfico e estudo dos mapas. Assim, Passini *et. al* (2013), complementa que toda essa leitura e observação dos elementos do espaço desenvolvem uma mudança na capacidade de o aluno pensar sobre o espaço, onde no processo de alfabetização cartográfica os mesmos seguirão por níveis de leitura de representações, ou seja, do elementar e pontual ao relacional, analítico e

global, partindo de um “mínimo” de conhecimento adquirido, para o “máximo” entendimento do espaço e suas relações.

A alfabetização geográfica consiste na habilidade em compreender sobre o espaço, cercado pelas categorias que são trabalhadas na ciência geográfica, ou seja, lugar, paisagem, território e região serão categorias que irão complementar o conceito principal do estudo da Geografia (espaço geográfico) e com isso, possibilitar com que o estudante consiga desenvolver uma boa leiturização cartográfica a partir das experiências obtidas com o cotidiano, o qual se chama de “espaço vivido” e através disso, desenvolver um conhecimento sólido sobre a própria cartografia – o próprio estudo dos mapas – a partir de propostas pedagógicas desenvolvidas e aplicadas em sala de aula, no ensino de Geografia.

É dever do professor respeitar as fases da criança, sem exigir desenhos perfeitos ou habilidades que as crianças ainda não alcançaram. É importante para a alfabetização cartográfica que sejam feitas atividades que liberem o aluno do egocentrismo, para que ele possa desenvolver diferentes perspectivas e assim construir o conceito de projeções cartográficas (Santos *et al.*, 2023, p. 138).

A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E AS PROPOSTAS DE ADAPTAÇÃO

A inclusão estando inserida nas esferas sociais, no campo da educação, assim como afirma Silva (2020, p. 2) se vivemos em um mundo complexo de várias verdades, é preciso que haja uma expansão dessas complexidades e um reconhecimento dos limites que garantem esses direitos, para que condições favoráveis sejam reconhecidas e aplicadas e assim, o conceito de “inclusão” se realize de uma forma ativa perante os meios em sociedade.

O ensino de geografia é composto por várias ramificações quanto a conteúdos, criticidade desenvolvida e análises do espaço e dos fenômenos naturais, assim, se remetendo ao ensino inclusivo, o professor precisa absorver de capacidades que possam trabalhar com a característica de cada estudante, além de ter meios que desenvolvam também esse ensino com os outros estudantes independentes. Nessa situação, o docente precisa distribuir as atividades oferecendo as propostas agindo em conformidade com todos os alunos em sala, afim de que não se refira aos alunos com necessidades especiais sendo “especiais”, mas sim, estando presente no cotidiano deles para que possam ser livres em desenvolver o seu pensamento crítico, sua criatividade na elaboração de ideias e seu aprendizado dentro do seu desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse caso, destaca-se a importância da formação continuada do professor em está sempre se atualizando quanto aos estudos na disciplina de geografia para fins de elaboração de metodologias que desenvolvam um aprendizado no estudante e que esse conhecimento atue de forma efetiva no mesmo possibilitando bons resultados no contexto inclusivo. Através de práticas pedagógicas é possível desenvolver materiais didáticos voltados para aplicação aos estudantes que estão inseridos nessa perspectiva de inclusão.

Partindo do pressuposto de que a cartografia adentra na sala de aula, muitas vezes como um recurso desenvolvendo o aprendizado no ensino de Geografia. A temática cartográfica apresenta possibilidades de adaptação para estudantes neurodivergentes, assim como estudantes que possuem algum outro tipo de deficiência (seja visual ou auditiva). Com isso, é preciso com que haja uma preparação por parte dos profissionais em sala, para determinados recursos didáticos com a temática cartográfica sejam aplicados e realmente o conceito de inclusão faça sentido e inclua a todos, facilitando e

possibilitando melhores condições de aprendizagem para todos os estudantes, em um contexto geral.

Ramos *et al.* (2017, p. 123) vai afirmar que o professor é o mediador principal para que essa articulação entre recursos didáticos, aprendizagem, conteúdo e métodos possa ser executada de uma forma eficaz, sendo assim, nessa condição, o estudante é o sujeito principal de toda essa construção. Com isso, sob uma perspectiva cartográfica, o estudante não deve somente observar o “mapa pelo mapa”, segundo Katuta (1997, p. 42) o estudo do mapa precisa ser compreendido como uma ferramenta para a compreensão da realidade, a partir do conhecimento construído sobre o espaço geográfico, e a partir de então, entender o ensino de Geografia e todo conteúdo que a disciplina escolar abrange.

Portanto, de acordo com a discussão estabelecida anteriormente, Alves (2014) descreve que o Transtorno do Espectro Autista possui características particulares que influenciam no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, e cada um deles aprende de uma forma diferente, alguns desenvolvendo habilidades individuais, ou seja, alguns estudantes conseguem desenvolver habilidades com jogos ou por meio digitais, outros estudantes já possuem aptidão em associar símbolos, como também alguns já possuem uma facilidade maior em compreender as temáticas através de mapas tátteis.

Nesse viés, considerando as características de estudantes com TEA apresentadas por Alves (2014), assim como as propostas de objetos de aprendizagem segundo Castellar e Munhoz (2011) e todo pensamento da linguagem cartográfica retratada por Callai (2023) e Katuta (1997), propõem-se atividades e dinâmicas adaptadas de reconhecimento do espaço, com mapas interativos que proporcionam um aprendizado de forma ativa aos estudantes que possuem o Transtorno do Espectro Autista e suas especificidades. Assim, partindo do pressuposto de reconhecimento do espaço e cartografia escolar, a primeira proposta entraria em concordância com o uso de jogos que remetessem com a realidade do espaço, um exemplo seria o jogo “*Geoguessr*” uma plataforma onde os jogadores são jogados em algum lugar do mundo e assim, os estudantes precisam explorar o espaço cartograficamente.

Contudo, existem programas que salientam o uso e confecção de mapas digitais, onde os estudantes possuem autonomia para elaborar de acordo com o conhecimento cartográfico que possui, por exemplo, *Google Maps* utiliza-se um recurso *My Maps*, que proporciona a confecção simplificada de pequenos mapas de localização. Dessa forma, com o direcionamento de propostas que impulsionem os estudantes com TEA cumprirem esse tipo de atividade, na qual possibilitará com que os mesmos consigam entender toda a dinâmica e orientação no espaço no ensino de Geografia.

Nesse contexto, outra proposta de adaptação seriam mapas temáticos com cores menos saturadas, pois além de trabalhar com a temática na aula de Geografia, influencia muito a visão espacial do estudante acerca dos conteúdos que são trabalhados em determinada temática. Outra proposta de adaptação para mapas inclusivos seriam o reconhecimento dos “elementos do mapa” através de símbolos pictográficos e legendas visuais, onde cada símbolo pudesse significar um tipo de elemento com um sinal pictográfico, e com o uso da legenda visual pudesse fazer com os estudantes conseguissem assimilar cada tipo de mapa e elemento (seja o título, legenda, orientação), e assim fazer com que o estudante consiga identificar os principais elementos da cartografia.

Outra alternativa para a cartografia inclusiva seriam os próprios mapas tátteis voltado para alunos com dificuldades sensoriais específicas, nesta proposta os estudantes seriam estimulados a explorarem estímulos por meio do tato, assim possibilitaria que o estudante conseguisse sentir determinadas localidades abordadas no mapa, assim como os elementos do mapa, com isso, o estudante com TEA poderia compreender as

características específicas de cada região, localidade e tema proposto no mapa, por meio dos estímulos sensoriais, mas especificamente o tato.

Dentre as sugestões citadas, destacam-se logo abaixo algumas descrições de outras possíveis possibilidades para adaptação e contribuição ao ensino de Geografia por meio do uso da cartografia escolar.

Jogo da Memória de Mapas: O objetivo é criar um jogo de memória utilizando cartas com imagens de mapas (mundial, de cidades, continentes, etc.) e outra carta com as respectivas localizações ou símbolos. Os alunos devem virar as cartas e procurar os pares correspondentes (por exemplo, o mapa da América do Sul com a carta indicando a localização do Brasil). **Adaptação para TEA:** Usar imagens claras, cores fortes e contrastantes para facilitar a identificação. Pode ser interessante usar pictogramas e ícones que ajudem a reforçar a associação entre as imagens.

Puzzle de Mapas: O objetivo é criar quebra-cabeças de mapas que os alunos devem montar. O quebra-cabeça pode ser de um mapa do Brasil, de um continente ou até mesmo de regiões do mundo. Ao montar o quebra-cabeça, os alunos irão identificar as fronteiras, estados e capitais. **Adaptação para TEA:** Preferencialmente utilizar quebra-cabeças grandes, com peças fáceis de manusear e com uma única forma de encaixe. Se possível, adicionar cores vivas e textos com fontes grandes para tornar a atividade mais acessível.

Jogo de Cartas “Rumo ao Destino”: O objetivo é desenvolver habilidades de localização e raciocínio espacial através de cartas. Cada carta apresenta um destino (como países, cidades, pontos turísticos) e os jogadores devem localizar esses destinos em um mapa-múndi ou regional. O objetivo é formar um caminho entre os destinos. **Adaptação para TEA:** Utilizar cartas com imagens grandes e chamativas, e assim criar uma dinâmica em que os alunos possam ir associando as cartas aos locais no mapa por meio de atividades simples, como apontar ou colocar marcadores no mapa.

Jogo de Role-Playing “Exploradores do Mundo”: O objetivo seria os alunos atuarem como exploradores e "viajar" por diferentes países ou continentes. Em grupos, os alunos recebem mapas e cartas de "viagem" (indicando países, características geográficas ou culturais). Eles devem marcar os países no mapa, apontando continentes e capitais, além de responder a perguntas relacionadas a esses locais. **Adaptação para TEA:** Oferecer suporte visual e sensorial, como imagens das paisagens dos países ou dos monumentos, para que as associações se tornem mais claras. O professor deve fornecer uma estrutura com uma quantidade limitada de informações e etapas curtas para manter o foco.

Jogo de "Onde Estou?": O objetivo é trabalhar conceito de localização e direções usando mapas e imagens. O professor pode mostrar imagens de lugares conhecidos (como o bairro, a cidade ou monumentos) e os alunos devem localizar esses lugares no mapa. Pode ser feito em formato de jogo de tabuleiro, onde os alunos "andam" pelo mapa conforme respondem corretamente. **Adaptação para TEA:** Utilizar imagens claras e diretas, com símbolos grandes. Se necessário, usar pistas visuais ou ajuda verbal para os alunos entenderem a localização das imagens nos mapas.

Jogo de Dados Geográficos: O objetivo é ensinar sobre geografia e cartografia de forma divertida e interativa. Criar dados com símbolos ou nomes de lugares em cada face (por exemplo, países, continentes ou características naturais). Quando o aluno rola o dado, ele deve identificar a localização do lugar no mapa. **Adaptação para TEA:** Certificar-se de que os dados sejam grandes, de fácil manuseio, e que as informações sejam simples e visualmente claras. Usar imagens no lugar de palavras para facilitar a compreensão.

Mapa Interativo com Tecnologia: Usar recursos tecnológicos para criar mapas interativos e ajudar os alunos a explorarem diferentes lugares. Utilizar aplicativos de mapas interativos, como Google Earth, para permitir que os alunos "viajem" pelo mundo. Eles podem explorar continentes, países e até pontos turísticos de maneira visual e com recursos de zoom. Você pode pedir para que encontrem lugares específicos ou sigam um "roteiro" pelo mapa. **Adaptação para TEA:** Certificar-se de que os aplicativos tenham uma interface intuitiva e simples, sem muitas distrações visuais. Adicionar etapas curtas e recompensas visuais ao atingir certos marcos.

Jogo de Localização com Cartões de Coordenadas: Ensinar coordenadas geográficas (latitude e longitude) de uma forma divertida. Preparar cartões com coordenadas e outros com locais famosos (como cidades, pontos turísticos ou continentes). O aluno deve combinar os cartões de coordenadas com o local correto no mapa. **Adaptação para TEA:** Usar cores e símbolos para representar as coordenadas, facilitando o entendimento. Uma tabela simples de coordenadas pode ajudar no reconhecimento. Fazer isso em etapas curtas e repetir o processo várias vezes.

"Onde está?" Jogo de Localização com Imagens: O objetivo é desenvolver a habilidade de identificar e localizar diferentes características geográficas no mapa. O professor apresenta imagens de diferentes características geográficas (como uma montanha, um rio, uma cidade) e os alunos precisam localizar essas características no mapa. Por exemplo, mostrar uma imagem do Cristo Redentor e pedir para localizá-lo no Brasil. **Adaptação para TEA:** Usar imagens grandes e nítidas, além de simplificar as instruções. Poderá adicionar pistas visuais ou até mesmo usar um mapa com áreas destacadas para facilitar.

Jogo de Cartografia com Sensação de Viagem: Explorar diferentes locais do mundo e suas características através de uma experiência sensorial. Criar estações com diferentes temas (exemplo: clima frio, quente, deserto, floresta) que correspondem a diferentes regiões do mundo. Os alunos podem usar mapas para identificar os locais e associá-los com a sensação, tocando em materiais que remetam a essas regiões (como areia para o deserto ou algodão para uma área fria). **Adaptação para TEA:** Ofereça uma preparação sensorial prévia, com informações simples sobre o que eles vão sentir. A atividade pode ser mais curta, com pausa para descanso e transição suave entre as estações.

Jogo de Adivinhação de Continentes: Ensinar sobre continentes e seus países. O professor pode descrever características dos continentes (como clima, cultura ou comida típica) e os alunos devem adivinhar de qual continente está se falando. Isso pode ser feito com imagens e símbolos para ajudar no reconhecimento. **Adaptação para TEA:** Fornecer um mapa do mundo grande e colorido, com continentes destacados de forma clara. Usar pistas simples, como imagens de animais ou monumentos famosos, para ajudar na identificação.

Jogo de Cartas "Quem Sou Eu?" (Versão Geográfica): Trabalhar o conhecimento sobre países, capitais e pontos turísticos. Em cada carta, coloque o nome de um lugar (um país, cidade ou monumento). O aluno escolhe uma carta, e os outros jogadores devem fazer perguntas de "sim" ou "não" para adivinhar qual é o lugar. Por exemplo, "É um país da África?" ou "Tem uma famosa torre?". **Adaptação para TEA:** Usar cartões com imagens grandes e simples. Limitar as opções de perguntas para não sobrecarregar os alunos. Eles podem usar um mapa para verificar e apontar a localização do lugar após a adivinhação.

Com todas essas propostas metodológicas descritas, ressalta-se a relevância do professor de geografia em adaptar os planejamentos para a inclusão, para além disso, se envolver com as especificidades de cada estudante a partir de uma equipe

multidisciplinar na escola, assim, ficará maleável em saber como lidar com determinados tipos de deficiências ou neurodiversidades em sala – dependendo de cada aluno – dessa maneira, com as metodologias bem planejadas e as estratégias pedagógicas bem construídas ao longo do planejamento, ficará mais acessível entender o desempenho e as habilidades de cada aluno, principalmente, na aprendizagem em Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão em sala de aula requer, inicialmente, está inserido na formação inicial e continuada dos professores de Geografia, assim como um planejamento de práticas que possam incentivar e contribuir na classe docente, onde muitas vezes há uma falta de preparação por partes desses profissionais, que muitas vezes não conseguem lidar com determinadas características particulares desses estudantes, e que de certa forma, precisam de um suporte relevante para que o processo de aprendizagem possa ser conduzido de forma significativa. Assim, as propostas metodológicas possibilitarão com que os estudantes estejam inseridos na temática trabalhada na disciplina de Geografia, atuando de forma considerável e pondo em prática os seus conhecimentos adquiridos.

Com isso, esta discussão possibilitou uma reflexão sobre as possibilidades, com o uso da cartografia escolar, podem ser aplicáveis em sala de aula, mediante o conteúdo que é ministrado aos estudantes no ensino de Geografia, assim, os discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) terão a oportunidade de entender a dinâmica do espaço geográfico através de mapas adaptados em forma tátil, pictográfica e jogos que impulsionam o aprendizado e que realmente evidenciam a inclusão em sala de aula.

Dessa forma, espera-se que com esta discussão e contribuição de práticas pedagógicas adaptadas, os estudantes consigam compreender sobre o objeto de estudo da Geografia (Espaço geográfico), os principais conceitos do uso cartografia, como também, o próprio conhecimento geográfico que a disciplina escolar pode oferecer para o desenvolvimento e progresso no aprendizado dos estudantes, e que realmente o conceito de “inclusão” venha cumprir o seu significado – incluir à todos – e assim gerar resultados consideráveis em sala de aula, para além do ensino de Geografia, se tornar uma forma de atingir bons resultados em outras disciplinas, tornando-se práticas pedagógicas eficazes como uma contribuição para o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L. Autismo e educação. Trabalho de conclusão de curso (Monografia). 2014. Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 18 maio 2025.

BRASIL. Lei N° 13.977, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso: 18 maio 2025

BRASIL. Lei N° 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso: 18 maio 2025

BRASIL. Projeto de lei N° 5499, de 2023. Institui a Política Nacional de Proteção às Pessoas Neurodivergentes. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2403763>. Acesso: 18 maio 2025.

CALLAI, H. C. Cartografia Escolar Uma Linguagem Da Geografia Escolar. Geo UERJ, [S. l.], n. 43, 2023. DOI: 10.12957/geouerj. 2023.71543. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/71543>. Acesso em: 5 maio. 2025.

CASTELLAR, S.; MUNHOZ, G. Cartografia escolar e objetos de aprendizagem. **VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares: Imaginação e Inovação: desafios para a cartografia escolar**, Vitória ES, v. 7, p. 366-398, 2011.

KATUTA, Â. M. Uso de mapas = alfabetização cartográfica e/ou leiturização cartográfica?. **Revista Nuances**. Presidente Prudente, v. 3, n.3, p. 41-46, 2009.

PASSINI, E. *et al.* Contribuições da alfabetização cartográfica na formação da consciência espacial-cidadã. **Revista Brasileira de Cartografia**, [S. l.], p. 741-755, 24 jan. 2013.

RAMOS, A. *et al.* O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, CE, v. 8, n. 15, p. 119-129, 10 jun. 2017.

SANTOS, A. S. dos. et al. Cartografia Escolar e a Alfabetização Cartográfica: concepções para o ensino de Geografia. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**. Montes Claros, v. 5, n° 1, p. 128-143, 2023.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.41-46, 2009.

SILVA, A. L B.. GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVES REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. **Revista Educação Geográfica em foco**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 1-5, 2020.

Capítulo 2

A HISTORICIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ÊNFASES E CONDUÇÕES

Angélica Bort Pierezan

Resumo: As narrativas históricas sobre as pessoas com deficiência são objeto de reflexão e reverberações nas formas como elas são compreendidas e conduzidas pela sociedade. Esta influência se expressa em diferentes manifestações de acordo com o momento histórico e com as *verdades* de cada tempo. Assim, este artigo tem como tema central a historicidade da pessoa com deficiência, com o objetivo de contribuir para a compreensão das formas de tratar a deficiência humana e as repercussões de cada momento, culminando nos processos contemporâneos de inclusão. De acordo com Thoma e Kraemer (2017), a inclusão já foi vivenciada como reclusão, integração e, mais recentemente, como direito, mas também como um imperativo de Estado. Sob a perspectiva pós-estruturalista, com base nos referenciais teóreticos de Foucault, este estudo não busca emitir juízos de valor, mas sim compreender as ênfases e conduções em diferentes tempos e contextos relacionados à história da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Historicidade. Inclusão.

Angélica Bort Pierezan (✉). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Bolsista FAPESC). Chapecó, SC, Brasil.
e-mail: angelbortt@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O presente artigo parte do pressuposto de que a historicidade da pessoa com deficiência não é um momento construído de forma linear na história, onde as ênfases possuem continuidade entre uma e outra, mas que, de certa forma, pode-se observar que há ênfases em determinados fenômenos educacionais e documentos orientadores de cada época que acabaram delimitando momentos históricos da pessoa com deficiência ao longo dos anos.

Tal história, com tais ênfases, reverberou em diferentes formas de condução da vida das pessoas com deficiência até chegarmos à contemporaneidade e aos atuais momentos vivenciados por esses sujeitos, por meio dos princípios da inclusão.

Assim, Thoma e Kraemer (2017) contribuem para a compreensão da inclusão, destacando-a em três fases e/ou momentos: a inclusão como reclusão; a inclusão com integração; a inclusão como direito e imperativo de Estado. Portanto, para a compreensão da historicidade da pessoa com deficiência, é primordial o entendimento dessas fases e/ou momentos.

Cada uma dessas fases está carregada de significações e subjetividades que acompanharam esses sujeitos e, muitas vezes, determinaram suas projeções de futuro em aspectos distintos da vida. Revel (2005, p. 85), amparada em Foucault, nos alerta sobre o processo de subjetivação, afirmando que:

O problema da produção histórica das subjetividades pertence, portanto, ao mesmo tempo, à descrição arqueológica da constituição de um certo número de saberes sobre o sujeito, à descrição genealógica das práticas de dominação e das estratégias de governo às quais se pode submeter os indivíduos, e à análise das técnicas por meio das quais os homens, trabalhando a relação que os liga a si mesmos, se produzem e transformam.

Destaca-se, assim, que estudo não demarca um recorte espaço-temporal, pois entende que os momentos históricos não são marcados por um período específico de início ou término. Os acontecimentos e fenômenos perpassam de uma concepção para outra, muitas vezes se complementando, alterando-se e reinventando conforme o momento, a necessidade e as verdades de cada tempo.

Ainda é válido mencionar que, embora estejamos na contemporaneidade, alguns acontecimentos e condutas vivenciados em períodos históricos anteriores (e até distantes) aos dias atuais ainda são experienciadas por algumas pessoas com deficiência, devido ao contexto social em que estão inseridas e aos resquícios de condutas que se pretende superar. No entanto, ao considerar o contexto e os gatilhos disparados, essas condutas acabam ganhando determinada ênfase e vivacidade.

Neste contexto, é possível fazer referência à metáfora da casa de Gaston Bachelard, utilizada por Veiga-Neto (2012) no texto É preciso ir aos porões, o qual aborda a relação entre a metáfora e a educação. Embora de forma tímida e ainda sem tanto empoderamento, essa metáfora será utilizada para contextualizar alguns aspectos da história da pessoa com deficiência no Brasil.

Tendo como objetivo convidar para a visitação da casa e seus cômodos e tensionar a compreensão sobre deficiência ao longo dos anos, o texto É preciso ir aos porões (Veiga-Neto, 2012), também pode ser relacionado a diferentes momentos históricos, subjetividades e significados sobre as pessoas com deficiência e às consequentes formas de condução de suas vidas por meio de diferentes ênfases. Portanto, subsidiada e inspirada em Veiga-Neto (2012) e Thoma e Kraemer (2017), busco dialogar, refletir e aprofundar o objetivo proposto neste artigo. Para isso, a metodologia utilizada é de revisão

bibliográfica, e o artigo está dividido em três seções: 1. A metáfora da casa; 2. É preciso ir aos porões X Será que todos já saíram de lá? 3. Entre miopias e utopias: o desvelar do sótão.

A METÁFORA DA CASA

Por empréstimo, assim com Veiga-Neto (2012, p. 268) tomo a liberdade de eleger como fio condutor deste texto a metáfora da casa de Gaston Bachelard, a qual afirma que antes de sermos jogados no mundo, somos acolhidos no interior da casa, e esse *lócus* que é “o primeiro mundo do ser humano” transforma-se numa “das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem” (Bachelard, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, de acordo com o autor, a casa seria nosso primeiro mundo. Portanto, é possível indagar como seria o mundo das pessoas com deficiência e como poderíamos realizar a divisão dos cômodos da casa para melhor representá-las. Tal questão merece atenção e respeito pela historicidade envolvida, sem a qual também não seriam possíveis adaptações e transformações no contexto social, educacional e político, corroborando, assim, com Veiga-Neto (2012, p. 269) ao afirmar que:

mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade.

Dessa forma, o piso intermediário corresponde ao momento atual da inclusão das pessoas com deficiência: a inclusão como direito e imperativo de Estado, por meio de dispositivos de poder, bem como documentos orientadores, leis, decretos e uma agenda neoliberal. As pessoas com deficiência estão vivenciando a inclusão em seus contextos sociais e educacionais, cada uma a seu modo e de acordo com suas possibilidades, sendo amparadas e regulamentadas legalmente pelos direitos conquistados. Nessa racionalidade, Lockmann (2020, p. 70) pontua: “estar incluído, portanto, é estar numa condição passível de ação governamental”?

Lockmann (2020, p. 70) acrescenta que: “por essa vertente, entende-se que garantir o direito à inclusão de todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho, no mundo do esporte, da moda e do consumo, é garantir a possibilidade de que todos se tornem alvo do governo”. Em outras palavras, todos estão incluídos e/ou gerenciados de alguma forma. Ainda conforme a autora, “a inclusão é uma estratégia de governo” (Lockmann, 2020, p. 69). Tudo está em seu devido lugar! O que nos inquieta é refletir sobre qual perspectiva? Sobre qual racionalidade e finalidade? Desse modo, percebe-se que, no contexto atual:

A inclusão tem se constituído como um imperativo do nosso tempo! Isso significa dizer que a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. A inclusão torna-se, assim, um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros (Lockmann, 2016, p. 19).

E, nesse jogo de verdades, ou *verdades* de cada tempo, conforme a autora acima nos situa, Revel (2005, p. 86), com base no pensamento foucaultiano, afirma que estas verdades são:

Os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; no estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro.

Sendo assim, e somente assim, todos habitam e circulam amistosamente pelo piso intermediário da casa. Alguns, acomodados confortavelmente em poltronas com toque acetinado; outros, de forma mais tradicional, alocados em cadeiras de madeira; e, por fim, aqueles, dos quais ainda não se sabe o motivo, continuam ali parados, exaustos e em pé.

É PRECISO IR AOS PORÕES X SERÁ QUE TODOS JÁ SAÍRAM DE LÁ?

“Racismos (étnicos, religiosos, sexistas, etários) e homofobia são práticas sombrias que têm suas raízes nos porões. Em contrapartida, ali também estão as bases racionais que sustentam a compaixão, o senso de justiça e o respeito à diferença” (Veiga-Neto, 2012, p. 279). Por meio dessas palavras, o autor nos convida a refletir sobre o porão da casa. Assim, entende-se que o porão é o cômodo ou o lugar onde estão contidas nossas raízes, bases e balizas de nossas crenças, sonhos e aspirações, sem deixar de lado os medos, frustrações e retaliações.

O ser humano é subjetivado em todos os seus aspectos, por meio (e principalmente) de seu contexto familiar, além de sua primeira (e de forma literal) casa. Desse modo, em concordância com Veiga-Neto (2012, p. 269): “sem a casa, o homem seria um ser disperso”.

As balizas contidas no porão, ou que o formam, acabam conduzindo o sujeito em suas subjetividades mais intrínsecas, não apenas a um único sujeito, mas a toda a sociedade. Dessa forma, pode-se trazer a reflexão: ao mencionar as pessoas com deficiência, como poderíamos definir tal porão? De acordo com Thoma e Kraemer (2017, p. 09), podemos entender:

como sendo constituído por regimes de verdade que organizaram e continuam organizando e conduzindo a vida, bem como produzindo modos de se compreender e colocar em prática a educação das pessoas com deficiência a partir de contextos e condições de possibilidades específicas.

A historicidade da pessoa com deficiência é marcada por discursos de morte, caridade, padronização, medicalização, mas também de direitos. Esse porão está imbricado com fatos sociais, fenômenos educativos, discursos, práticas e políticas de governamento que foram o fio condutor para a contemporaneidade.

Podemos destacar aqui que tal cômodo da casa poderia ser assemelhado aos dois primeiros momentos da inclusão, descritos por Thoma e Kraemer (2017) como: a inclusão como reclusão e a inclusão como integração. As autoras situam o leitor com alguns exemplos de ênfases e fenômenos educativos que marcaram tais momentos, como por exemplo: a exclusão das pessoas com deficiência por meio da institucionalização. As autoras, amparadas em Alvarez-Uria (2017, p. 24), destacam que através destas instituições “os ‘reclusos’ eram sistematicamente silenciados, sujeitos encerrados e submetidos a toda uma série de rituais que lhes são impostos”, tendo a finalidade de se estar longe aos *olhos* da sociedade.

Porém, em alguns casos, nem mesmo essa opção era válida. Devido a diversos fatores, algumas famílias de pessoas com deficiência optavam por mantê-las “confinadas em espaços específicos do lar, pois as instituições não tinham número suficiente de vagas,

além de as primeiras serem destinadas apenas para as pessoas com deficiência do sexo masculino” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 24). Tal fato nos mostra que a exclusão era aceita de forma natural.

Ainda, no porão da história da pessoa com deficiência, pode-se destacar, em consonância com a afirmação anterior, a ênfase dada a “Nave dos Loucos”. Essa prática referia-se ao confinamento de pessoas consideradas loucas de qualquer espécie, ou seja, os estranhos e os diferentes. Segundo Dreyfus e Rabinow (2010, p. 3-4) “eram embarcados em navios, enviados pelos rios da Europa em busca de sua sanidade. Confinado em sua nave, o louco era ‘um prisioneiro em meio à mais livre e aberta das rotas’”.

Assim, por meio dessas ênfases históricas reais, é possível traçar um paralelo entre as pessoas com deficiência e o que comumente se encontra nos porões das casas: objetos sem utilidade, desnecessários, que são deixados de lado ou até mesmo excluídos e descartados.

Inspirada em Veiga-Neto, é possível questionar as convicções sobre essa historicidade que antes estava obscura ou até mascarada por um forte e imponente movimento rumo à inclusão. No entanto, ao olhar por meio de novas lentes analíticas, é possível notar que:

Trazer do porão para as partes de cima da casa esse caráter contingente das coisas é que nos permitirá praticar um ativismo consequente e (talvez...) transformador, e não simplesmente praticar apenas uma militância obediente aos cânones já pensados e traçados por outros. Ainda que se deva escutar a todos, é preciso praticar a escuta com cuidado, com espírito crítico e cotejando o que dizem com as outras coisas já ditas e que se alojam nos porões dos discursos. Essa será uma maneira de evitarmos as hegemonias e o reino do pensamento único (Veiga-Neto, 2012, p. 280).

Nesse sentido, também é válido ressaltar a seguinte fala de Veiga-Neto (2012, p. 276):

O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis.

Revisitar as ênfases dadas à inclusão na contemporaneidade causa entusiasmo e disposição para continuar refletindo sobre a temática, pois esses marcos foram fundamentais para avanços significativos, novos olhares e reverberações.

Portanto, ao tratar da institucionalização da pessoa com deficiência, Thoma e Kraemer (2017, p. 24) contribuem para a reflexão ao afirmarem que: “apesar das críticas a essas instituições por afastarem as pessoas com alguma deficiência do convívio social, foi nelas que esse grupo populacional passou a ter o direito à vida, à assistência e à instrução”.

Seguindo pela racionalidade das autoras, estas instituições foram criadas com a “finalidade de ‘promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo’” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 32). A título de exemplo, pode-se citar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, também denominada escola especial.

As instituições também passaram por uma nova roupagem, desde sua finalidade até as práticas e técnicas utilizadas para contribuir no desenvolvimento da pessoa com

deficiência, por meio da operacionalização de seus serviços, acompanhando os discursos e as *verdades* de cada momento.

É válido citar a publicação do livro de 1973, intitulado *Os Três R para o retardado (repetição, relaxação e rotina)*, onde Chamberlain e Moss oferecem um acalento aos pais de crianças retardadas, sugerindo uma forma de educá-las, visto que a integração já ganhava ênfase. As autoras citam no capítulo 12, nomeado “Preparando seu filho para a escola”:

Até agora, nos interessamos, principalmente, pelo desenvolvimento de seu filho, pelo modo de ensiná-lo a vestir, a comer, a se pentear, a escovar os dentes, a ter hábitos higiênicos e a falar. Todas essas coisas constituem certa modalidade de educação, pois permitem a seu filho viver no mundo como uma parte desse mesmo mundo. Mas há muitas outras coisas que lhe podem ser ensinadas e que o tornarão um membro bem aceito na comunidade e o prepararão para qualquer programa ou escola de treinamento que lhe seja útil (Chamberlain e Moss, 1973, p.45-46).

Sobre esse cenário de aceitação, é possível evidenciar momentos que perpassaram pela *integração* da pessoa com deficiência. Thoma e Kraemer (2017, p. 39) destacam uma nova ênfase e forma de condução, a saber:

As práticas desenvolvidas investem no processo de reabilitação do corpo e das aptidões dos alunos. Nesse processo, discursos da ordem da produtividade individual passam a produzir práticas que visavam, na medida do possível, que o sujeito anormal fosse incorporado ao convívio social.

Diante desse enfoque, integrar, incluir, treinar, reabilitar e normalizar o *anormal* foram termos utilizados como sinônimos para essa ênfase, com o próprio sujeito sendo considerado responsável pelo êxito dessa prática.

Em outras palavras, a escola abre suas portas para a pessoa com deficiência, mas sem o compromisso de potencializar essa adaptabilidade, em que o sujeito se torna o condutor, facilitador e protagonista do processo. Entretanto, como mencionado anteriormente, os momentos históricos foram marcados por suas ênfases, sendo esta mais uma delas. Ressalta-se, ainda, que esse foi um momento que favoreceu o desenvolvimento de “políticas, planos e legislações que se caracterizam por governar mediante a orientação e a promoção de ações para a participação das pessoas com deficiência na sociedade e na escola” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 37).

Ainda, as autoras destacam que “esses movimentos foram molas propulsoras para a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência que temos hoje no Brasil, política essa fundamentada no direito de todos à educação” (Thoma e Kraemer, 2017, p. 35). Todos precisam estar sob o controle da sociedade e agenda vigente; portanto, cabe ao Estado tornar essas opções e ações de governo atrativas e sedutoras, embora imbricadas com condutas, ordem e disciplinamento.

Embora a inclusão seja excludente, o desvelamento deve ocorrer diariamente na escola e também nos demais setores da sociedade, para que o movimento inclusivo e o reconhecimento das diferenças continuem avançando.

ENTRE MIOPIAS E UTOPIAS: O DESVELAR DO SÓTÃO

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos

são mais do que simplesmente palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa, 2002, p. 21).

Essa narrativa foi escolhida para iniciar a seção devido à sua relevância, pois contempla o que foi abordado até o momento sobre a historicidade da pessoa com deficiência: as palavras e terminologias conduziram momentos, ênfases e vidas.

As cicatrizes deixadas pelo processo de inclusão estão *marcadas na pele*, mas foram necessárias para que se chegasse ao momento atual. Assim, diante das miopias e utopias que permeiam o processo de inclusão desses sujeitos na sociedade e no ambiente escolar, assemelho esse movimento ao sótão da casa.

A partir do piso intermediário, é possível contemplar, sonhar, idealizar e planejar a tão almejada e desafiadora inclusão. Nessa perspectiva, é importante destacar as contribuições de Thoma e Kraemer (2017, p. 93), que provocam algumas reflexões:

a inclusão escolar requer a construção de novos currículos – não apenas adaptações, pois estas não mudam nosso olhar e relação com a diferença, com o outro, com o ‘estranho’ ou ‘anormal’. Além disso, a escola inclusiva não pode ser entendida apenas como um espaço de socialização e de convívio entre as diferenças. É necessário que se assuma o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, o que exige dos professores conhecimento de áreas específicas e uma postura aberta diante dos desafios.

Muitas reflexões surgem também por meio da perspectiva hermenêutica, ao considerar que a hermenêutica histórica contribui para a compreensão dos sentidos atribuídos, das terminologias utilizadas ao longo do tempo, dos momentos históricos e suas respectivas interpretações. A partir da contribuição de Kuhn e Arenhart (2023), é possível realizar uma análise interpretativa do fenômeno mencionado. Entender que a escola contemporânea não é a mesma de uma década atrás nos remete à ideia de provisoriação, ao entendimento do que era tradição naquela época, e de como a escola precisa “acompanhar” as mudanças dos demais setores da sociedade para não se tornar obsoleta. A escola mudou, o currículo mudou, os professores mudaram e os estudantes acompanharam esse movimento. As linguagens ensinadas dançam conforme a música, mas quais são os discursos produzidos e replicados na escola quando se trata da pessoa com deficiência?

Inúmeras são as reflexões e constante é a busca pelo entendimento, pois acredita-se que respostas são encontradas apenas de forma provisória. Nesse sentido, em concordância com Veiga-Neto (2012, p. 269), reitera-se que: “sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa.”

Ciente disso, é possível refletir: qual seria o sótão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? A sociedade (e, aqui, especialmente a escola) é pensada para as pessoas com deficiência? Como as próximas gerações relatarão a historicidade da pessoa com deficiência no cenário que hoje chamamos de contemporaneidade?

Lockmann (2020, p. 69), destaca que na contemporaneidade,

é possível visualizar o aparecimento de estratégias de governamento que não operavam tanto por meio da exclusão dos sujeitos, ou por meio da sua reclusão em instituições de confinamento, mas pela sua inclusão e circulação em diferentes instâncias do tecido social.

Dessa forma, a inclusão se tornou um forte discurso político. De acordo com Lockmann (2020, p. 72), a inclusão é pensada “como imperativo histórico, que como tal, pode assumir facetas distintas em cada época, fortalecer-se ou esmaecer-se, dependendo da racionalidade, das estratégias e das táticas organizadas e privilegiadas em cada período e grupo social”. Complementando, vale ressaltar a fala de Veiga-Neto (2012, p. 272), que afirma:

A essas alturas, então, espero que já esteja claro por que recorro às metáforas bachelardianas da casa. É que não considero razoável que alguém limite sua vida apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão – onde se enraízam os pensamentos – e ao sótão – de onde se pode voar.

Ainda, de acordo com o autor:

é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão) (Veiga-Neto, 2012, p. 272).

Embora ainda não se tenha uma resposta ou solução viável para a inclusão (e aqui seria possível listar diversos adjetivos como: sonhada, adequada, ideal, entre outros), o sótão permanece como mais um cômodo da casa a ser visitado e explorado.

Assim, como um espaço de miopias e utopias, pode-se considerá-lo como tendo telhado de vidro, onde podemos admirar a vista, contemplar as estrelas à noite, brincar com o formato das nuvens e avistar os pássaros. Contudo, ao mesmo tempo, ficamos à mercê das intempéries do tempo e das surpresas e imprevistos que ele traz consigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não esgote a temática, dada sua relevância e a riqueza das possibilidades de reflexão e análise, o objetivo deste artigo é convidar à visitação da casa e de seus cômodos e tensionar a compreensão sobre deficiência ao longo dos anos, estes estam carregados de momentos históricos, subjetividades e significações sobre a pessoa com deficiência, bem como das formas de condução de suas vidas por meio dessas ênfases.

A forma como a deficiência é compreendida por cada pessoa influencia diretamente na maneira como as pessoas com deficiência são conduzidas ao longo do tempo. Assim, essas pessoas passaram por diferentes momentos históricos e reverberações que podem ser evidenciadas ainda na contemporaneidade. Cada ênfase trouxe contribuições significativas para a historicidade da pessoa com deficiência.

Ainda, se destaca que através da perspectiva pós-estruturalista e diferentes lentes analíticas, é possível identificar a repercussão histórica dos discursos produzidos, repetidos e reforçados no contexto educacional em relação a essas pessoas, assim como entender, refletir e tensionar as reverberações sobre as distintas perspectivas de entendimento da pessoa com deficiência sem a intencionalidade de emitir juízos de valor, mas sim, compreender o que é dito, escrito e vivenciado em determinados tempos e contextos.

Isso é especialmente evidente ao observar as camadas do processo de inclusão e da condução da vida desses sujeitos, que, por vezes, foram marginalizados e segregados, ora vivenciando o processo de inclusão e o reconhecimento de seus direitos e condições de estar na escola e ser parte dela, ora sendo excluídos desse processo.

Com um tom de provisoriaidade, este artigo se encerra, ciente de que o respeito e o reconhecimento das diferenças, assim como o entendimento da deficiência humana e a inclusão dessas pessoas, serão conquistas construídas diariamente, em busca de versões aprimoradas com diversas possibilidades e expectativas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, em especial, aos meus familiares, por compreender as renúncias que muitas vezes necessitam ser feitas em prol de um objetivo. À Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ e a FAPESC pela contribuição na realização deste objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHAMBERLAIN, H. NAOMI; MOSS, D, H. **Os três “R” para o retardado:** (repetição, relaxamento e rotina). Um programa para o ensino da criança retardada no lar. APAE – Associação de pais e amigos dos excepcionais. São Paulo, Editora Nacional, 1973.

DREYFUS, H. L; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porticarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. Ed.re. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LARROSA, J. B. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, jan./abr. 2002.

LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, 52, 2020, p. 67-75. Doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>.

LOCKMANN, K. Quando a liberdade se transforma em exclusão: bio(necro)políticas contemporâneas e a precarização da educação inclusiva. **Revista Currículo sem fronteiras**. V. 22, e1154, 2022. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1154>.

KUHN, M; ARENHART, L. O. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 68, p. 1-24, e-31811, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n68id31811>

REVEL, J. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin. Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Paulo: ClaraLuz, 2005.

THOMA, A. da S; KRAEMER, G. M. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil:** políticas e práticas de governamento. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

Capítulo 3

A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TEORIA À PRÁTICA.

Renata Natalina Carvalho, Talita Silva Perussi Vasconcellos

Resumo: A cultura digital tem sido amplamente discutida na contemporaneidade e, no campo da educação, se apresenta como ferramenta de grande potencial. Desse modo, pretendeu-se analisar pesquisas científicas dos últimos cinco anos sobre os impactos da tecnologia na Educação Inclusiva no Brasil, utilizando-se de uma revisão da literatura na base de dados Scielo e descrever práticas pedagógicas, com uso da tecnologia, realizadas com estudantes Público-alvo da Educação Especial dentro da escola regular. Os resultados indicam a necessidade de investimentos na educação e o uso de tecnologia como facilitador no processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva, pois, o uso de recursos tecnológicos mostrou-se eficaz.

Palavras-chave: Cultura digital. Tecnologia. Educação Inclusiva. Relato de experiência.

R. N. Carvalho (). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP, Brasil. E-mail: renata.natalina@unesp.br

T. S. P. Vasconcellos (). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Araraquara, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol.5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A cibercultura pode ser definida como uma cultura marcada pela utilização de tecnologias digitais, de modo que já a vivemos na contemporaneidade. E, ainda, só é possível compreendê-la a partir das questões sociais, históricas, econômicas, culturais...enfim, tudo o que envolve o que entendemos como parte da construção da relação do homem com a técnica.

Outro aspecto bastante discutido refere-se a como a cibercultura altera nossa percepção de tempo e espaço, gerada pela instantaneidade da comunicação digital que cria a sensação de “tempo real” e supera as barreiras geográficas, ao passo que se alia à democratização da produção e compartilhamento de informações (Lemos, 2002). Há divergências acerca dos benefícios e malefícios da cibercultura, entretanto, essas discussões precisam ser superadas, tendo em vista que não vão impedi-la.

A cultura digital pode ser caracterizada pela expansão do uso de tecnologias digitais, representando um momento único no contexto histórico e sociocultural. Assim, temos que esse movimento perpassa por todos os setores da sociedade, transformando processos socioculturais e comunicacionais contemporâneos (Kenski, 2018).

Não obstante, Kenski (2018) destaca que se trata de uma cultura que não pode ser apenas considerada uma extensão das anteriores, mas simboliza uma ruptura de conceitos e práticas. Ademais, impacta como interagimos, aprendemos, comunicamos e compartilhamos informações.

Por ser prioritariamente digital, possibilita que nos transportemos para tempos e espaços distintos numa marcante velocidade, o que pode gerar uma lógica disruptiva, exigindo constante adaptação e inovação.

Considerando a cibercultura como um fenômeno complexo em expansão, a dataficação da vida, conceito proposto por Lemos (2018), aborda justamente esse processo de transformação social, que inclui quantificar aspectos da vida cotidiana e torná-los analisáveis.

A coleta de dados que supera as barreiras físicas, possibilita a sensação de tempo real, devido à instantaneidade das conexões.

A expansão da cultura digital intensifica a dataficação da vida, contribuindo para a análise de imensos volumes de dados, implicando na maneira como vivemos e interagimos enquanto sociedade e mundo digital (Lemos, 2018).

Dentro disso, vide ferramentas como redes sociais que são capazes de analisar interações, conteúdos compartilhados e conexões diversas de seus usuários.

Nesse âmbito, é de suma importância refletirmos acerca dos impactos que essas transformações possuem nos processos de ensino-aprendizagem.

Há a necessidade de uma abordagem cuidadosa e fundamentada para a integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino (Oliveira; Silva, 2022). Simplesmente adotar TDIC não garante sucesso no ensino, é preciso que a mediação pedagógica esteja atenta e atualizada para fornecer experiências significativas (Oliveira; Silva, 2022).

Assim, a definição de mediação traz aspectos que vão desde a conciliação até a provocação de situações de conflito e tensões, de forma que seja possível gerar movimento, mudanças e transformações. Nesse sentido, comprehende-se que, ao mediar, é trazida uma intencionalidade na promoção de avanços a partir do atual estágio no qual o sujeito se encontra. (Oliveira; Silva, p.4, 2022).

Os autores (Oliveira; Silva, 2022) ainda destacam que as TDIC devem ser analisadas quanto ao seu uso, funcionalidade, contexto, interesses, possibilidades e limitações antes de serem incorporadas. Tendo em vista as muitas opções disponíveis na atualidade, que incluem

instantaneidade e infinitas formas, o que irá diferenciar e trazer significado é justamente a ação humana (Moran, 2012).

Considerando o contexto da Educação Inclusiva, observa-se que houve um aumento do acesso à escola por parte das pessoas com deficiência. Entretanto, esse percurso é processual e longo, tendo desafios que precisam ser focados no ensino e, para além, nas oportunidades de aprendizagem ofertadas (Bernardo, 2022).

Nessa conjuntura, analisando as pesquisas dos últimos cinco anos sobre os impactos da tecnologia na Educação Inclusiva no Brasil, em um levantamento sistemático de artigos científicos na base de dados online Scielo – Scientific Electronic Library Online. Os descritores utilizados foram “tecnologia” e “educação inclusiva” disponibilizados no período de 2020 a 2024, último quinquênio. Foram selecionadas produções que se relacionavam com a temática no Brasil na área da educação.

Foram selecionados cinco trabalhos de publicações brasileiras. O gráfico apresentado ilustra os dados da busca, mostrando o número total de resultados e a quantidade de artigos selecionados.

O primeiro artigo selecionado abordou o uso de jogos digitais como recursos de Tecnologia Assistiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando identificar elementos para os seus formatos. Os autores realizaram uma revisão sistemática da literatura, categorizando os elementos nas áreas de processamento sensorial, disfunção motora, interação social, deficiência cognitiva e autorregulação (Araújo; Junior, 2021). Os resultados encontrados descreveram a importância do planejamento com jogos que considerem as especificidades de estudantes com TEA, assim, podem exercer potencial relação com a aquisição de novas habilidades, além, claro, do envolvimento de mediadores (Araújo; Junior, 2021).

Um dos artigos selecionados do ano de 2022, denominado “Escolarização de Pessoas com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática na Literatura Nacional”, de autoria de Milena Maria Pinto; Mariana Viana Gonzaga e; Gerusa Ferreira Lourenço, teve como principal objetivo, levantar produções sobre a escolarização de estudantes com paralisia cerebral, deixando de lado o olhar clínico diante desse público. As produções foram categorizadas em acessibilidade, desenvolvimento motor, tecnologia assistiva, comunicação alternativa, inclusão escolar e ensino. Os estudos analisados revelaram que as escolas brasileiras não estão preparadas para atender às necessidades específicas de estudantes com paralisia cerebral, destacando prejuízos referente à formação docente, recursos físicos e pedagógicos (Pinto; Gonzaga; Lourenço, 2022).

Seguindo a ordem cronológica, o segundo artigo publicado em 2022, abordou as experiências de três estudantes com Deficiência Visual do Ensino Médio em escolas públicas, buscando um panorama do uso de recursos, ou da falta de, aplicados no ensino de matemática e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados mostraram que, apesar do avanço no acesso e disponibilização de recursos, eles não foram utilizados em salas de aula comuns, evidenciando o despreparo dos profissionais envolvidos e, ainda, trouxeram que o AEE atuava como substituto do ensino comum (Bernardo, 2022).

O estudo de Beltrão; Teixeira e Simas (2023) utilizou o Censo da Educação Superior para analisar o perfil de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro entre 2009 e 2019. Os autores supracitados destacam que, apesar do crescimento do número de estudantes com deficiência, este ainda é baixo quando comparado ao total de matrículas. Os resultados ainda apontaram que a legislação de cotas impulsionou a inclusão e que instituições que oferecem tecnologia assistiva atraem mais estudantes com deficiência.

Por fim, em 2024, Rocha e Souza, investigaram as ferramentas utilizadas por alfabetizadores na rede pública de Minas Gerais para ensinar estudantes sem acesso à internet durante o ensino remoto na pandemia de COVID-19. A pesquisa, fruto de mestrado

profissional, desenvolveu o “Guia Instrucional Explorando Tecnologias na Ausência da Internet”. Os resultados apontaram que ferramentas como material impresso não apresentaram eficácia, enquanto o uso de tecnologias offline contribuiu para o processo de alfabetização.

A pesquisa trouxe a interseção entre a tecnologia e a educação inclusiva, destacando a necessidade de uma abordagem cuidadosa e bem fundamentada para a integração de TDIC no ensino. O estudo da arte revela um panorama complexo, mas com avanços.

Logo, as pesquisas nos trouxeram que a tecnologia se mostra como um potencial aliado na educação inclusiva, entretanto, a realidade tem sido desafiada com formação docente e falta de recursos físicos e pedagógicos adequados. Reitera-se a relevância de estudos nos âmbitos aqui discutidos embasou a prática que foi relatada a seguir.

O presente trabalho buscou descrever práticas pedagógicas, com uso da tecnologia, realizadas com estudantes Público-alvo da Educação Especial dentro da escola regular.

DESENVOLVIMENTO

As atividades foram realizadas de forma presencial, sendo registrada por fotos e documentada em um diário de bordo e portfólio diariamente.

As propostas pedagógicas foram planejadas em parceria por uma professora da sala regular (2º ano do ensino fundamental I) e uma professora especialista em educação especial do projeto de ensino colaborativo e da sala de recursos (que atendia em contraturno os estudantes com deficiência da turma), em uma escola de ensino público do interior do Estado de São Paulo.

Em relação às características da turma de 2º ano (Tabela 1):

Tabela 1: Caracterização da turma

Quantidade de alunos	Idade	Alfabéticos
32	7	25
Características dos estudantes público alvo da educação especial		
Estudante	Deficiência	Fase da alfabetização
1	Transtorno Espectro Autista	pré silábica
2	Transtorno Espectro Autistat	silábica com valor
3	Transtorno Espectro Autista	silábica com valor
4	Deficiência Física	pré silábica
5	Deficiência Física	pré silábica
6	Deficiência Intelectual	silábica sem valor
7	Deficiência Intelectual	silábica sem valor

Fonte: Elaboração própria.

Observando as características dos estudantes, as professoras perceberam que a coordenação motora desses estava em desenvolvimento, e que a ansiedade gerada pelo momento de escrita estava dificultando a aprendizagem das crianças.

Então, em parceria, decidiram utilizar mais ferramentas tecnológicas em suas aulas (tanto na sala de recursos como na sala de aula regular) buscando assim eliminar barreiras e efetivar a aprendizagem. Durante um semestre foi desenvolvido um projeto com a turma.

Primeiramente em reuniões entre as professoras e o trio gestor da escola foi

apresentado um projeto de letramento digital para toda a turma, com foco em habilidades específicas para os alunos não alfabeticos, pensando no Desenho Universal para aprendizagem (DUA), sendo que toda a turma escolheria um tema específico poderia ser livre e de interesse para pesquisa, com o objetivo de trazer o papel protagonista dos estudantes.

Com base na metodologia de projetos, o trabalho foi dividido nas seguintes etapas:

1. Sondagem de interesses: nessa etapa através de dinâmicas observou-se o tema de interesse dos estudantes para ser estudado.

2. Delineamento de objetivos de ensino: sendo definido o objetivo geral de pesquisa foram traçados com os estudantes as etapas da pesquisa e seus desdobramentos.

3. Planejamento: Nesta etapa, as professoras juntamente com os estudantes, definiram etapas para apresentar o trabalho final.

4. Etapas de execução:

- Assistir filme sobre o tema;
- Separação de grupos para temas específicos dentro do tema geral escolhido;
- Pesquisa no laboratório de informática sobre o tema;
- Confecção da apresentação com uso de ferramentas digitais;
- Ensaio da apresentação; apresentação interna na escola.

Na sala de recursos foram feitos jogos temáticos da área de pesquisa com foco no desenvolvimento das habilidades essenciais dos estudantes.

5. Avaliação final: As professoras e as crianças observaram os pontos positivos e os que necessitam de melhoramento do trabalho feito.

Esta primeira etapa teve como objetivo observar a compreensão e entendimento que os estudantes mantiveram entre si em seus diálogos, em outras palavras, observar a comunicação, expressão e o posicionamento deles em reconhecer-se enquanto sujeito dentro do espaço em que estavam inseridas e de estabelecer relações com o mundo que as cercava. No quadro 2, apresenta-se as ações, recursos e áreas trabalhadas.

A professora regente sentou-se em frente dos estudantes e com um estojo (que ludicamente fingiu ser um microfone) e os entrevistou (a professora de ensino colaborativo mediou e auxiliou a professora quando necessário).

Durante toda a entrevista os estudantes sorriam e mostraram interesse pela “brincadeira”. Todos responderam com entusiasmo que queriam aprender sobre histórias diferentes das do livro didático. A professora, então, mediou as perguntas pedindo para elas especificarem sobre o que gostariam de aprender. Houve a indicação de vários gêneros como: Conto, Lendas e Animes. A partir desta indicação, houve um sorteio, sendo que o gênero contemplado foi às lendas.

A partir de então, iniciou-se a etapa de ensino. Buscando partir do interesse das crianças iniciou-se a elaboração das etapas de ensino

Quadro 1: Atividade de sondagem

Ações da professora	Ações dos estudantes	Recursos utilizados	Áreas trabalhadas
1. As professoras pediram para as crianças se sentarem em roda	Os estudantes se sentaram no chão junto às professoras	Próprios estudantes	Noção espacial (lateralidade)
2. As professoras pegaram um “microfone” e pediram às crianças responderem as perguntas feitas pelas pesquisas (sobre quem ela é e o que ela gosta e o que gostaria de ter na aula)	Compreender e entender-se a si mesmo para responder as perguntas	Microfone de brincadeira. Roteiro de entrevista: O que você mais gosta no mundo todo? O que você gostaria de aprender? Como você gostaria de aprender?	Comunicação e expressão

Fonte: Elaboração Própria

Durante o momento de verificação, a professora regente pediu às crianças que se sentassem em círculo e falassem sobre o que gostam e sobre o que não gostam. Ao observar que todas as crianças mencionaram “trabalho em cartolina”, “sala de informática”, “computador”, “contação de história”, “vídeo”, “apresentação”, “cada um pesquisar uma coisa” e “filme” a partir disso, a educadora mediou a criação das etapas do projeto, que abrangesse tudo que foi exposto, e escreveu em conjunto com elas em um cartaz:

- Assistir filme sobre o tema no computador;
- Separação de grupos para temas específicos;
- Pesquisa no laboratório de informática sobre o tema;
- Confecção da apresentação e apresentação.

Partindo da premissa que filmes de animação, trabalham a fantasia e a subjetividade em crianças fazendo-as se transportarem para esse novo universo de cores, efeitos e sons a educadora do projeto de ensino colaborativo trouxe um curta brasileiro de animação da Turma do folclore (Figura 1).

A presente lenda conta a história de uma heroína criança indígena que salva a floresta (caipora) as professoras compreendem que as animações podem servir como ferramentas que auxiliam no processo de educação, a qual inclui a própria formação de identidade, à medida que tais filmes abordam muito mais do que preconceito e discussões sociais, mas representam o pensamento e a forma de agir social.

Figura 1: Apresentação do curta.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

O curta foi apresentado e a professora trouxe pesquisas e imagens reais do que foi relatado na animação: Amazônia, comidas etc. A aula durou 50 minutos.

Pedi-se, então, para que as crianças se dividissem em grupos para realização do trabalho, ressalta-se que os alunos público-alvo da educação especial participaram ativamente de todo o processo escolhendo seu grupo por afinidade e não necessitando de adaptações.

Nas próximas 6 aulas (de 50 min) os estudantes foram para a sala de informática. Mediou-se a pesquisa de imagens e textos sobre o tema escolhido (o grupo se dividiu com os assuntos de pesquisa para cada participante).

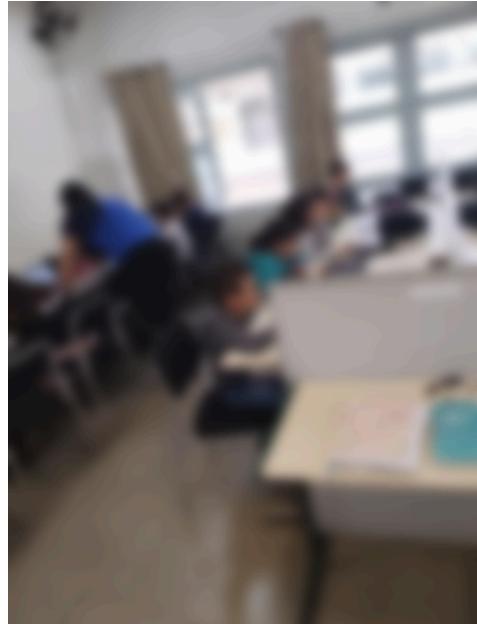
Quando os estudantes apresentavam alguma dificuldade de motricidade ou de pesquisa, os demais integrantes do grupo iam até o computador do colega para ajudar (Figura 2).

Nos dois últimos encontros (de 50 min) de pesquisa os grupos se reuniam em momentos diferentes da aula e a professora do projeto colaborativo mediava a confecção da apresentação (Figura 3).

As apresentações foram confeccionadas de acordo com as escolhas de imagens e textos dos grupos, as pesquisadoras mediaram a leitura e interpretação de textos mais complexos.

Em todo o processo os estudantes tiveram autonomia para a seleção do que acreditavam ser o mais importante sobre a temática para exposição, o que nos faz refletir sobre a importância do uso da tecnologia de maneira mediada.

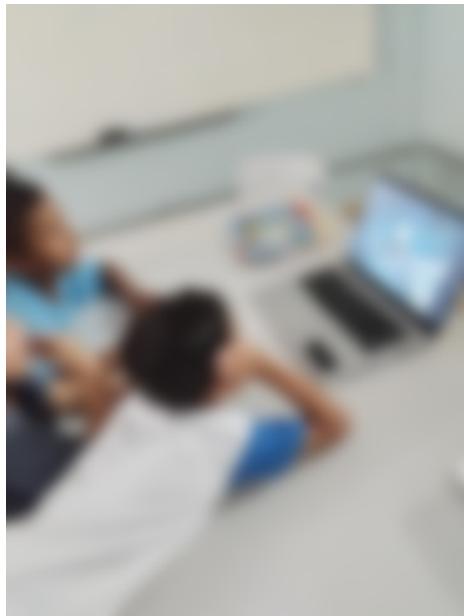
Figura 2: Pesquisa sala de informática mediada por professora regular.



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

Durante a fase de pesquisa as crianças se deparavam com outros temas sobre a preservação das matas, desmatamento ilegal etc., e perguntavam para as professoras se podiam pesquisar outro tema (depois de realizar a primeira pesquisa). As professoras compreenderam essa experiência de trabalho com projetos como enriquecedora, pois a curiosidade da temática partiu do próprio aprendiz. Duas dessas crianças que se interessaram por pesquisar outras temáticas relacionadas a lendas foram as estudantes com Transtorno Espectro Autista.

Figura 3: Pesquisa sala de informática mediada por professora regular.



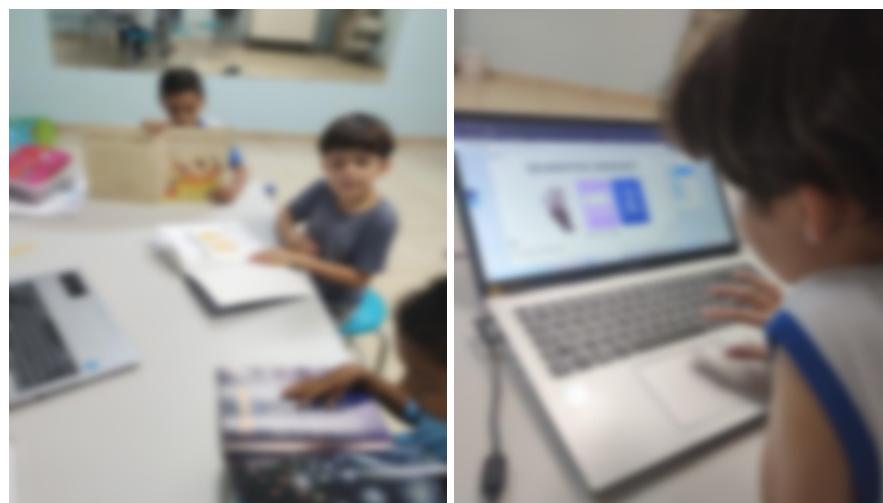
Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

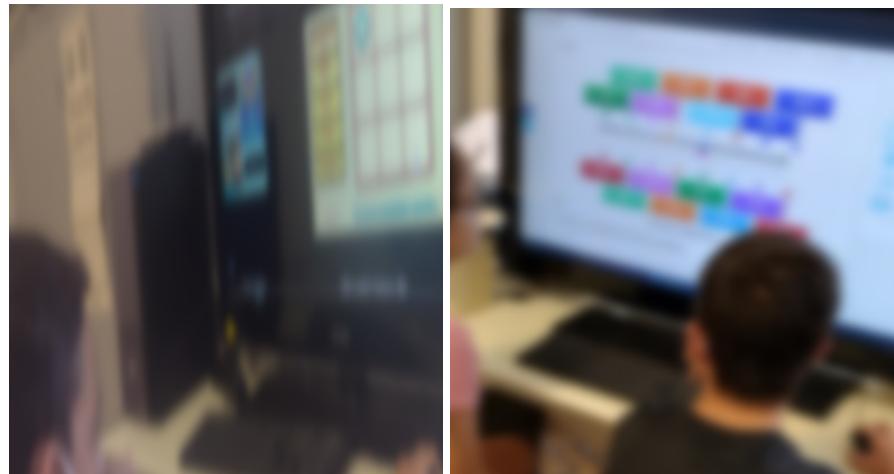
Ressalta-se, novamente, que em todo o processo os estudantes público-alvo da educação especial participaramativamente do processo, bem como, todas as crianças. Todas as participantes mostraram-se seguras do que diziam, visto que participaram de seu próprio aprendizado de maneira ativa e autônoma durante todo o processo.

Nesse sentido se destaca que o grande desafio da inclusão é construir e pôr em prática um aprendizado que alcance a todos, porém capaz de atender os aprendizes cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada, visto que é necessário respeitar a heterogeneidade e responder às diversas necessidades educativas, considerando que cada um tem uma maneira particularidade no aprendizado.

Em sala de recurso, a professora especialista em educação especial trabalhou com jogos em plataformas digitais com a temática das pesquisas realizadas, além disso também trabalhou com leitura de pequenos textos e digitação deles (Figura 4).

Figura 4: Atividades em sala de recursos.





Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

A apresentação ocorreu internamente na sala com a presença da gestão escolar (aula de 50 min). Durante o processo todos os estudantes tiveram avanços significativos em relação à alfabetização. Em sequência ao projeto a professora fez uma nova sondagem adquirindo novos resultados (tabela 2).

Tabela 2: Características pós projeto

Características dos estudantes público alvo da educação especial- pós projeto		
Estudante	Deficiência	Fase da alfabetização
1	Transtorno Espectro Autista	Silábica com valor
2	Transtorno Espectro Autistat	silábica com valor
3	Transtorno Espectro Autista	silábica com valor
4	Deficiência Física	silábica sem valor
5	Deficiência Física	Silábica sem valor
6	Deficiência Intelectual	silábica com valor
7	Deficiência Intelectual	silábica com valor

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O presente relato de experiência apresentou uma experiência de inclusão em um ambiente de educação básica. Percebeu-se que em todo o processo o foco não consistiu nas dificuldades ou limitações dos estudantes e sim em seus interesses, potencialidades e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe a interseção entre a tecnologia e a educação inclusiva, destacando a necessidade de uma abordagem cuidadosa e bem fundamentada para a integração de TDIC no ensino. O estudo da arte revela um panorama complexo, mas com avanços.

A tecnologia se mostra como um potencial aliado na educação inclusiva, entretanto. Reitera-se a relevância de estudos nos âmbitos aqui discutidos, intensificando a produção de conhecimento no contexto brasileiro.

A partir da experiência de ensino observou-se que os estudantes se apresentaram motivados durante o aprendizado de temas de interesse, utilizando a tecnologia como ferramenta de aprendizado, apenas pequenas adaptações foram feitas para o acesso ao conhecimento, da aprendiz com Paralisia Cerebral, por meio de tecnologia. Ela participou com engajamento durante todo o processo de desenvolvimento do Projeto.

Os resultados de tal experiência indicam a importância de novos estudos que tenham como objetivos conhecer e trabalhar a inclusão dos estudantes com uso da tecnologia como ferramenta na aprendizagem.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a gestão escolar pelo empenho em todo o processo no agendamento de utilização da sala de informática e o fornecimento de materiais necessários.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. S.; SEABRA JUNIOR, M. O.. Elementos fundamentais para o *design* de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 120–147, jan. 2021.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. DE P.; SIMAS, H. S. Inclusion of students with disabilities in Brazilian tertiary Education. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 120, p. e0234164, 2023.

BERNARDO, F. G. Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 72, p. 47–70, jan. 2022.

KENSKI, Vani M. Verbete: Cultura Digital, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbete_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: Mar. 2025.

LEMOS, A. Cibercultura – tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre:Editora Sulina, 2002. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: Mar. 2025.

LEMOS, A. Dataficação da vida. Civitas: Revista De Ciências Sociais, 21(2), 193–202, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/myyQrGW4s9LnCDJDVRyyF8s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Mar. 2025.

MORAN, J. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012 5^a ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eea.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: mar. 2025.

OLIVEIRA, A. A. DE; SILVA, Y. F. O. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. Revista Educação em Questão, Natal, v. 60, n. 64,

p. 1-25, e-28275, abr./jun. 2022. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275/16002>>; Acesso em: mar. 2025.

PINTO, M. M.; GONZAGA, M. V.; LOURENÇO, G. F. Escolarização de Pessoas com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática na Literatura Nacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0058, 2022.

RIBEIRO, D. F.; LARA, I. C. M. DE. O ensino da matemática para estudantes com paralisia cerebral: ações que contribuem para a inclusão de todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0173, 2023.

ROCHA, M. R. D.; SOUZA, J. C. P. D. Escolas públicas e o REANP: o uso da tecnologia na ausência da internet. *Educação em Revista*, v. 40, p. e46234, 2024.

Capítulo 4

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA PRISMA SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Vitória Garcia Zambrano, Carla Diacui Medeiros Berkenbrock, Rubia Cristina Cruz.

Resumo: Este artigo investiga a produção acadêmica sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura com o método PRISMA na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, resultando na análise de 7 dissertações que abordam trajetórias acadêmicas e propostas de intervenção nas universidades. Pesquisas focadas na Educação Básica e textos com enfoques muito específicos foram excluídos. O artigo detalha os objetivos, a metodologia e os resultados, destacando que a maioria dos estudos recorreu a pesquisas documentais sobre legislação e resoluções universitárias, além de entrevistas com alunos e profissionais sobre acessibilidade. Com base nesses resultados, foram propostas melhorias para atender às demandas dos estudantes com deficiência, incluindo estratégias que podem ser replicadas em outras instituições, uma vez que várias questões de inclusão são comuns em todo o Brasil.

Palavras-chave: Revisão sistemática; Ensino superior; Inclusão; Propostas de intervenção.

V. G. Zambrano ().e-mail: vitoria.zambrano@edu.udesc.br
Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, SC, Brasil.

C. D. M. Berkenbrock (). Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, SC, Brasil.

R. C. Cruz (). Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, SC, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A inclusão deve ser considerada uma característica intrínseca das sociedades, uma vez que as diferenças são parte fundamental da natureza humana (Silva, 2016). Nesse contexto, para as discussões a seguir, define-se inclusão como a garantia de acesso universal aos espaços comuns da vida em sociedade. Trata-se de um paradigma educacional que deve ser orientado por relações de aceitação e acolhimento à diversidade humana, fundamentando-se na crença de que todos possuem potencial para se desenvolver, respeitando suas singularidades (Silva; Souza; Lima, 2024).

A partir dessa definição, podemos direcionar nossa atenção para a evolução das ações de inclusão na educação no Brasil. Segundo Mazzotta (2011), até a década de 1960, as iniciativas inclusivas no país eram predominantemente isoladas, sendo apenas a partir dessa década que surgiram legislações de âmbito nacional. Mudanças significativas na educação começaram a ocorrer com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante o direito dos alunos com deficiência de serem matriculados, preferencialmente, em escolas regulares (Brasil, 2015). Essa legislação exigiu diversas adaptações nas redes de ensino, uma vez que a estrutura das escolas, conforme observado por Anjos (2017), frequentemente se opunha à aceitação da diversidade. Consequentemente, como apontado por Lima (2021), houve uma universalização de um Ensino Básico mais inclusivo, resultando em um aumento no número de pessoas com deficiência ingressando no Ensino Superior.

Com relação à educação brasileira de nível superior, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) busca garantir “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Assim, cabe ao Estado e às universidades promoverem políticas públicas e ações que possibilitem a acessibilidade no Ensino Superior, visto que as pessoas com deficiência ainda são minoria nas universidades, um espaço considerado democrático, sendo palco das principais inovações e buscando estabelecer um fluxo de aprendizagem que deve se adequar as demandas sociais (Samussone; Lauriano; Silveira, 2024).

Considerando esse aspecto, o presente trabalho tem como objetivo examinar dissertações que apresentam propostas de melhoria relacionadas ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, empregando o método PRISMA.

Este trabalho está organizado em cinco seções. A introdução apresenta a justificativa e os objetivos do estudo. A seção de metodologia detalha os métodos de pesquisa e a seleção das dissertações analisadas. Em seguida, é feito um resumo das dissertações, incluindo seus objetivos, locais de pesquisa, metodologias e resultados. A seção seguinte destaca interpretações e propostas comuns que poderiam ser implementadas em outras universidades do país. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais pontos abordados no texto.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que “se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada na compreensão do significado das ações de seres vivos, especialmente dos humanos e suas instituições” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). O objetivo é apresentar dissertações que compartilhem o tema da acessibilidade no Ensino Superior, focando em ações e práticas que possam aprimorar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nesses ambientes.

Portanto para a análise a seguir foi realizada uma revisão sistemática baseada no modelo Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (PRISMA), do inglês Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (Moher et al., 2009). Criado em 2009, o modelo visa auxiliar os autores a escreverem

documentos precisos e transparentes com relação aos seus métodos (Page et al, 2022). Para isso, ele conta com 27 itens que devem ser cumpridos pelos pesquisadores, possibilitando assim um acompanhamento ao longo do desenvolvimento de uma revisão sistemática, dando maior nitidez para pesquisa, reduzindo a possibilidade de um viés nos documentos selecionados e nos resultados obtidos (Marcondes; Silva, 2023).

No entanto, considerando que o modelo foi desenvolvido para a busca de artigos, e este trabalho focou em dissertações, algumas adaptações foram necessárias. O método sugere que, após a filtragem inicial e a leitura dos títulos e resumos, seja feita uma leitura completa dos textos para selecionar os relevantes. Neste caso, como cerca de 35 dissertações foram filtradas inicialmente, optou-se por ler apenas os sumários e as introduções para a seleção dos textos.

Para iniciar a pesquisa, definiu-se que o primeiro passo seria encontrar dissertações que abordassem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Assim, no dia 05/09/2024, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando as palavras-chave “ensino superior”, “pessoas com deficiência”, “acesso” e “permanência”. O único filtro aplicado foi o de data, incluindo apenas dissertações publicadas entre 2015 e 2024, período em que diversas políticas públicas relevantes sobre inclusão foram implementadas. Dessa forma, obtiveram-se 74 resultados, dos quais 52 foram selecionados com base na leitura dos títulos. Após a leitura dos resumos, 7 dissertações foram escolhidas para leitura integral, como mostrado no Quadro 1.

Quadro 1: Dissertações Selecionadas

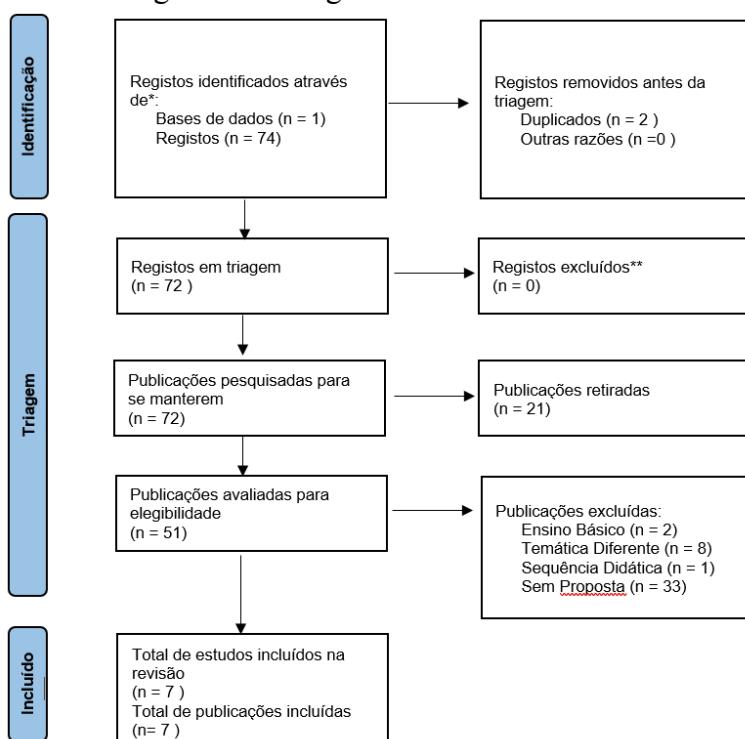
Título	Autor	Ano de Publicação
Inclusão e permanência na Universidade de Brasília: desafio dos estudantes de graduação com deficiência	Luciana Piccini Moreira Lima	2021
Inclusão no ensino superior? percepções dos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Campina Grande – campus Campina Grande	Muriel Paulino Costa	2021
O aluno com deficiência no ensino superior: prática inclusiva na Universidade do Estado do Pará	Luciana Patrícia da Silva Frutuoso	2021
O estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina: fatores que influenciam o acesso e a permanência	Diogo Oliveira Félix	2020
Fatores que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação durante a pandemia de COVID-19: o caso da UFRJ	Cristina Borborena Areas	2021
Inclusão e Acessibilidade: Um Estudo sobre o Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência na UFRGS	Michele da Silva Nimeth Riella	2020
Acessibilidade do Discente com Deficiência na Universidade Federal de Pelotas: Uma Proposta de Intervenção	Luiz Antônio Borges Teixeira	2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os critérios de inclusão para a seleção das dissertações foram os seguintes: os trabalhos precisavam atender ao filtro de data, abordar de forma objetiva a questão do acesso e da permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior e apresentar suas trajetórias acadêmicas. Além disso, considerou-se importante que os textos incluíssem propostas de intervenção ou sugestões de melhorias para as universidades relacionadas ao tema, uma vez que este trabalho é parte de uma pesquisa de uma dissertação de mestrado profissional, com o objetivo de desenvolver um produto educacional.

Os critérios de exclusão levaram em conta situações em que a pesquisa se referisse à Educação Básica, especialmente se tratasse de sequências didáticas ou abordasse apenas grupos minoritários com foco em cotas, sem considerar a inclusão. Além disso, ao buscar propostas de melhorias, foram encontrados alguns textos específicos, como guias para o setor administrativo. Como esses não são os objetivos desta pesquisa, esses trabalhos também foram excluídos. A Figura 1 apresenta um resumo desse processo.

Figura 1: Fluxograma Método PRISMA



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

DISSESSAÇÃO

A primeira dissertação selecionada para a leitura é intitulada “O estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina: fatores que influenciam o acesso e a permanência” (Oliveira, 2020). Com o objetivo de aprimorar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFSC, o autor inicia a pesquisa buscando por políticas públicas de âmbito nacional, bem como as resoluções e ações da universidade voltadas para a temática da inclusão. A partir desses dados, ele aplica questionários e entrevistas com os alunos com deficiência da UFSC, a fim de compreender o perfil do seu público e as suas opiniões a respeito das barreiras de acesso, estruturais, atitudinais, pedagógicas e comunicacionais na universidade. Também foi realizada uma entrevista com a coordenadora da CAE/UFSC (Coordenadoria de Acessibilidade Educacional), uma vez que, com esses dados, ele pôde fazer um levantamento do que os alunos apontaram como barreiras e o que está

sendo proposto como facilitador pelo órgão responsável. Dessa forma, foram encontradas lacunas entre o que os alunos necessitavam e o que acontecia na prática. O texto deixa uma série de sugestões a serem adotadas, como capacitação e formação para os ledores, intérpretes e monitores da instituição e tornar acessível todos os bebedouros.

A segunda dissertação analisada se intitula “Inclusão no Ensino Superior? Percepções dos Estudantes com Deficiência da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande” (Costa, 2021). Seu objetivo principal foi o de avaliar como foram implementadas as políticas de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na universidade, com a finalidade de propor a criação de um aplicativo Android e IOS que serviria para acompanhar e avaliar tais ações. Para isso, a pesquisa se dividiu em um levantamento de literatura e de documentos da instituição, a respeito dos processos e resoluções voltados a inclusão no Ensino Superior. Além disso, foi realizada uma entrevista por meio de grupos focais, composto por 8 alunos, sendo 5 deles pessoas com deficiência atendidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) do campus e as demais eram monitores do NAI. Os dados coletados mostram que os alunos reconhecem a importância do NAI, apesar de sua implementação recente e da falta de um espaço específico para suas atividades. Com relação ao aplicativo, o texto deixa sugestões de como realizar a sua construção e criação, como por exemplo, sugere que ele disponibilize um mapa da universidade e tenha um espaço virtual do NAI, para facilitar a comunicação do núcleo com os alunos.

Outra dissertação selecionada foi a denominada “Acessibilidade do Discente com Deficiência na Universidade Federal de Pelotas: Uma Proposta de Intervenção” (Teixeira, 2019). O objetivo geral desse trabalho foi o de elaborar um plano de acessibilidade física para a Universidade Federal de Pelotas. Para isso, inicialmente o autor se aprofundou nas especificidades das pessoas com deficiência. Em seguida, ele aplicou um questionário para aferir o nível de satisfação de alunos com deficiência no campus em questão. Para selecionar os entrevistados foram utilizados os dados do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e, com as respostas, foram criadas tabelas com os dados, como por exemplo, pessoas com deficiência visual responderam que um dos motivos que as impedem de circular livremente no campus é a falta de sinalização, iluminação ou contraste do local (Teixeira, 2019, p.93). A partir dos resultados do questionário, o autor propôs um plano de acessibilidade para a universidade, especificando detalhadamente quais os problemas estruturais do campus e a sugerindo possíveis adaptações como “as escadas devem ter sinalização visual nos degraus em cor contrastante com a do acabamento” (Teixeira, 2019, p.138). Desse modo, com os resultados desse trabalho a universidade pode montar um plano de ação para resolver essas questões.

A dissertação “Inclusão e permanência na Universidade de Brasília: desafio dos estudantes de graduação com deficiência” (Lima, 2021) teve como objetivo geral investigar o ponto de vista dos estudantes a respeito das ações de inclusão na Universidade de Brasília (UnB). Assim, foi realizado um levantamento de bibliografia e de documentos da universidade a respeito do desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil. Com esses dados, foram elaborados questionários, que contaram com 81 respostas, e entrevistas com 13 alunos com deficiência. A partir dos dados coletados foi possível perceber que as principais barreiras encontradas pelos alunos na universidade eram as barreiras urbanísticas e arquitetônicas; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações, nas informações e tecnologias; e barreiras atitudinais. Visto isso, a autora elenca quais são os facilitadores que a universidade proporciona e elenca sugestões de melhorias. Dessa forma, foi constatado que, embora haja leis para garantir o acesso, a UnB enfrenta desafios para adaptar sua estrutura e oferecer suporte adequado aos estudantes, comprometendo a sua permanência até a conclusão do curso.

A dissertação “Fatores que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação durante a pandemia de COVID-19: o caso da UFRJ” (Areas, 2021) tem como objetivo a proposição de ações e estratégias que auxiliassem o acesso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no período da pandemia. A pesquisa tem início com uma revisão de literatura e consultas a legislação sobre o tema. Conhecendo o que está sendo proposto na academia e pelo Estado, voltou-se para as políticas da UFRJ, para identificar quais eram as principais barreiras e facilitadores que influenciavam a questão do acesso e permanência de pessoas com deficiência na universidade. Para isso foram realizadas coletas de dados documentais, a partir de documentos disponibilizados pela instituição, bem como questionários destinados a discente e docentes, com perguntas abertas e fechadas, que foram respondidos por 64 alunos e 100 professores. Os dados coletados visaram analisar 8 fatores, e das suas análises foram elencadas 35 barreiras, sendo as principais: desconhecimento da instituição sobre o número de alunos com deficiência, insuficiência de auxílios e desmotivação dos estudantes. Também foram apontados 22 facilitadores, mas que ainda não são suficientes para resolver as demandas. Dessa forma, o texto traz 48 sugestões de melhorias para universidade, a fim de facilitar o acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

De maneira semelhante as anteriores, a dissertação nominada “Inclusão e Acessibilidade: Um Estudo sobre o Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência na UFRGS” também tem por objetivo investigar as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência (Riella, 2020). Dessa forma, a pesquisa tem início com um levantamento de literatura e de registros documentais da universidade em questão, voltados para as ações de inclusão no Ensino Superior. No entanto, essa pesquisa por si só não era suficiente para entender as questões enfrentadas pelos alunos. Assim, foram realizadas entrevistas com 6 estudantes, visando captar suas percepções sobre os serviços e as condições de acessibilidade do campus em diferentes aspectos, além de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. A partir das entrevistas, a autora constatou que metade dos participantes afirmou que suas necessidades não eram atendidas pela universidade. Por isso, ela utilizou seus depoimentos para sugerir melhorias, como a reavaliação da disposição dos móveis nos espaços internos e a inclusão de mais tecnologias assistivas no vestibular. Por fim, como proposta de intervenção, ela sugere a disseminação do seu texto, pois nele as demandas dos estudantes são apresentadas e, por mais que cada universidade tenha uma situação diferente, muitos aspectos são comuns. Para isso, a autora expôs o seu trabalho no salão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e participou de alguns eventos onde buscou apresentar a sua pesquisa.

Um aspecto importante da dissertação mencionada anteriormente é que ela analisa como as questões de acessibilidade no Ensino Superior são abordadas em três países diferentes: Chile, México e Portugal. A autora justifica sua escolha porque tanto o Chile quanto o México são países sul-americanos que enfrentam realidades semelhantes às nossas, enquanto Portugal é um país de língua portuguesa. Vale ressaltar que as informações por ela citadas foram baseadas em dissertações, no caso do Chile e do México, e em grupos de estudos que contam com diversas publicações, no caso de Portugal. Assim, em Portugal, ela afirma que até o ano de 2016 não existiam políticas nacionais sobre o tema, mas há mais de 40 anos o país emprega um sistema de cotas que garante vagas a estudantes com deficiência e eles geram demandas que obrigam as

universidades a terem resoluções próprias sobre o assunto. De forma semelhante, o Chile também não possui legislação sobre a temática, porém a situação no país é mais delicada, visto que o acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior conta com poucos recursos. A autora cita o exemplo da maior universidade do país na época, a Universidade de Talca, que contava com 10.300 alunos e apenas 11 eram pessoas com deficiência. De forma semelhante ao anterior, o México também conta com poucas ferramentas para auxiliar os seus alunos com deficiência, deixando que cada sistema de ensino se adeque conforme as necessidades dos alunos. Assim, observamos que nos países analisados não há uma legislação padrão que auxilie os estudantes. Embora algumas instituições criem resoluções e políticas internas, isso não é suficiente para garantir um sistema inclusivo. Apesar de ainda estar longe de ser um país com ensino inclusivo, o Brasil possui medidas nacionais, como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

Por fim, foi analisada a dissertação “O Aluno com Deficiência no Ensino Superior: prática inclusiva na Universidade do Estado do Pará” (Frutuoso, 2021). O trabalho teve principal objetivo explorar as estratégias metodológicas que professores do ensino superior utilizam para superar barreiras de acesso ao conhecimento de alunos com deficiência, visando à permanência e sucesso acadêmico. Para isso, a autora levantou literatura a respeito das políticas públicas relacionadas com a educação especial no Brasil, encontrando também dissertações que mencionam tecnologias assistivas empregadas em diversas universidades do país. Em seguida, para compreender melhor a vivência dos alunos do local de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras e três alunos da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Após a análise dos dados, ficou evidente que as professoras buscam implementar medidas inclusivas em sala de aula, adaptando suas aulas e buscando formação continuada na área. No entanto, os alunos ainda enfrentam dificuldades em algumas disciplinas, ressaltando as barreiras pedagógicas e arquitetônicas que dificultam o acesso a determinadas áreas do campus. Como produto final, a autora informa que foi criada uma cartilha informativa contendo orientações e sugestões de ferramentas para apoiar a inclusão de alunos com deficiência no ambiente acadêmico. A expectativa é que essa contribuição fortaleça o trabalho dos docentes na UEPA e promova uma formação mais inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar as dissertações, observamos que a maioria seguiu uma estrutura bastante semelhante. Elas iniciaram com pesquisas bibliográficas para investigar o que está sendo estudado na área, além de pesquisas documentais sobre políticas públicas em níveis nacional e regional, apresentando os mecanismos utilizados por cada instituição para garantir o acesso e a permanência de seus alunos. A leitura das dissertações revela cenários semelhantes em várias regiões do país, onde a maioria das instituições já possui alguma resolução sobre inclusão, muitas delas com núcleos de acessibilidade. No entanto, os alunos ainda apontam diversos aspectos que precisam ser aprimorados.

Com isso em mente, esta seção tem como objetivo apresentar, segundo a percepção das autoras, as principais ferramentas adotadas pelas instituições de Ensino Superior no Brasil e as principais demandas dos alunos com deficiência que ainda precisam ser atendidas, com base nos dados coletados. O intuito é oferecer sugestões de melhorias para as universidades do país, uma vez que as barreiras enfrentadas pelos estudantes são frequentemente semelhantes, embora seja importante considerar as particularidades regionais.

Dessa forma, com base nas leituras realizadas, dando destaque para Oliveira (2020) e a Lei de Inclusão Brasileira (Brasil, 2015), foram elencadas 5 categorias de

análise. A primeira seria a de Acesso, que se relaciona com as questões referentes ao ingresso dos estudantes na universidade, tratando de questões como a reserva de vagas e as formas que se dão os processos seletivos. A segunda seria a Estrutural, que busca identificar obstáculos que possam impedir a livre circulação e utilização de espaços da universidade, tratando de temas como as de vias e edificações do campus, bem como quaisquer fatores relacionados com a infraestrutura. A terceira categoria seria a Atitudinal está ligada com preconceitos que as pessoas com deficiência enfrentam, ela está diretamente relacionada com as últimas categorias, que seriam a Comunicacional e a Pedagógica, pois a barreira comunicacional é influenciada pelas atitudes das pessoas e refere-se às dificuldades que impedem ou dificultam a troca de mensagens. Por outro lado, a barreira pedagógica diz respeito às dificuldades encontradas em sala de aula, abrangendo as limitações nas metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem.

Antes de nos aprofundarmos em cada uma dessas categorias, é importante destacar que todas as dissertações incluíram entrevistas com alunos com deficiência, o que se deve, principalmente, a movimentos como o “nada sobre nós, sem nós”. Esse termo nos diz que “nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência” (Sassaki, 2007). Dessa forma, quando falamos sobre questões de acesso e permanência de pessoas com deficiência, devemos incluí-las de maneira ativa, considerando suas pontuações. Por isso, em cada uma das categorias a seguir elencadas serão destacados os papéis das pessoas com deficiência em tornar os ambientes e a cultura social como um todo mais inclusiva.

Com base nas dissertações selecionadas, ao abordar o tema do Acesso, observamos que a maioria dos textos enfatiza a importância das ações afirmativas, que resultaram diretamente no aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas universidades analisadas. Outro ponto frequentemente mencionado diz respeito aos ledores, já que relatos de pessoas com deficiência visual indicam a falta de capacitação desses profissionais, o que afeta negativamente seu desempenho nos processos seletivos. Vários textos sugerem que as universidades realizem pesquisas em colaboração com os estudantes com deficiência das primeiras fases, a fim de avaliar se as ações implementadas nos vestibulares e outros métodos de acesso são realmente inclusivas e, se necessário, levantar sugestões de melhorias para os próximos anos.

Com relação à categoria Estrutural, a barreira vai além dos muros da universidade, envolvendo questões como a pavimentação das vias e transportes públicos acessíveis. Portanto, é essencial que as instituições de Ensino Superior façam parte da luta para tornar a cidade como um todo mais acessível. Além disso, a própria universidade deve ser acessível, contando com seus espaços comuns como praças de alimentação, banheiros e bebedouros adaptados para as necessidades dos alunos. É importante destacar que muitas instituições foram construídas há décadas e seus prédios precisam de reformas. No entanto, ações podem ser tomadas nesse período, como remanejar salas para o térreo quando houver alunos com deficiência física e realocar os móveis em sala de aula para facilitar a passagem de cadeirantes. Outro ponto destacado em muitos textos é a necessidade de incluir os alunos com deficiência na hora de pensar essas reestruturações e de propor a criação de espaços onde esses temas possam ser debatidos.

Um dos principais fatores destacados pelos alunos nas entrevistas como uma barreira é a Atitudinal, pois está diretamente relacionada às atitudes das pessoas. Nesse contexto, muitos textos sugerem que as instituições promovam campanhas, palestras e outras ações para sensibilizar a comunidade sobre questões de inclusão, levando-as a repensar suas atitudes. Outro ponto levantado é que a maioria das universidades já possui projetos e pesquisas sobre o tema, mas muitas vezes são desvalorizados. Uma forma de

incentivar essas iniciativas seria por meio de eventos ou premiações para os envolvidos, estimulando a atenção de professores e alunos para a inclusão. A principal ação que a equipe gestora das universidades pode implementar de imediato é oferecer atendimentos especializados para cada aluno com deficiência, buscando atender suas necessidades específicas.

A questão Comunicacional também está diretamente relacionada à equipe gestora. Para auxiliar nesse aspecto, uma sugestão é que as universidades mantenham canais abertos e acessíveis de comunicação, permitindo que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam fazer sugestões de melhorias. Além disso, muitas universidades já possuem ações voltadas para a inclusão, mas muitos alunos desconhecem sua existência. Portanto, é fundamental estabelecer redes de divulgação que promovam a disseminação dessas informações entre os estudantes.

Por fim, uma das principais barreiras para alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem é a Pedagógica, pois está diretamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para esse tema, todas as dissertações concordam que é de extrema relevância a formação dos profissionais que estão atuando diretamente com os alunos, sejam eles professores, monitores, auxiliares da biblioteca, intérpretes de LIBRAS, entre outros. Esses profissionais precisam ter um treinamento básico para poder auxiliar os estudantes, conhecendo também tecnologias assistivas e diferentes metodologias para o ensino que fazem a diferença para os alunos. Como uma ferramenta de apoio, poderiam ser categorizadas previamente as necessidades de cada estudante, para que os professores possam preparar materiais adaptados e disponibilizá-los antecipadamente, bem como para que a equipe gestora possa pensar em novas formulações para o caso de atividades extracurriculares, como o caso de visitas técnicas.

De maneira geral, cada uma dessas ações propostas irá contribuir para a construção de ambientes acadêmicos inclusivos. Uma medida para a verificar se essas ações estão realmente fazendo a diferença poderia ser a realização de pesquisas com os alunos para analisar se suas demandas estão sendo atendidas e quais as suas sugestões de melhorias. Como ressaltado previamente, as pessoas com deficiência devem ser parte ativa do desenvolvimento de universidades mais inclusivas.

Assim, a fim de sintetizar os principais pontos levantados de cada categoria, foi elaborado o Quadro 2.

Quadro 2: Propostas Levantadas nas Dissertações

Categoria	Propostas
Acesso	<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliar o número de vagas reservadas para alunos com deficiência (Oliveira, 2020); (Riella, 2020); ● Capacitar ledores para que possam auxiliar, da melhor forma possível, os estudantes com deficiência em processos seletivos (Oliveira, 2020); ● Realizar pesquisas com estudantes com deficiência em cada processo seletivo de ingresso na universidade a fim de identificar dificuldades relacionadas à execução da prova (Areas, 2021); (Lima, 2021);
Estrutural	<ul style="list-style-type: none"> ● Manifestar frente a entidades públicas a necessidade do aumento das linhas de ônibus acessíveis (Oliveira, 2020), (Lima, 2021)

	<ul style="list-style-type: none"> ● Remanejar salas de aula para que pessoas com deficiências físicas evitem grandes deslocamentos (Lima, 2021); ● Melhorar o espaçamento nas salas de aula para que alunos cadeirantes possam transitar livremente (Lima, 2021); ● Adequar o acesso a itens básicos nas universidades, como banheiros, bebedouros e rampas de acesso, permitindo que sejam acessíveis a todos (Oliveira, 2020); (Lima, 2021); ● Promover a ampla participação dos estudantes com deficiência em reformas e construções que venham a ocorrer na universidade (Oliveira, 2020); ● Aumentar os espaços especializados no campus, como as salas dos núcleos de acessibilidade e inclusão (Riella, 2020); (Lima, 2021);
Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar campanhas a respeito acessibilidade e inclusão no Ensino Superior, por meio de palestras, grupos de apoio e eventos (Oliveira, 2020), (Lima, 2021) ● Instituir maneiras de reconhecer projetos ou ações inclusivas na universidade, por meio de premiações ou benefícios aos participantes (Lima, 2021) ● Promover na universidade espaços que permitam a comunicação e convivência de pessoas com e sem deficiência (Oliveira, 2020) ● Buscar atender aos estudantes de acordo com suas necessidades, realizando atendimentos personalizados (Lima, 2021)
Comunicacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Abrir um canal de comunicação onde os alunos possam dar sugestões de melhorias em questões diversas do campus, como adequações em obras (Lima, 2021) ● Proporcionar atendimento específico, seja por meio de programas de monitoria ou tutoria, para que os alunos tenham suas necessidades atendidas (Riella, 2020) ● Facilitar o acesso à informação sobre os serviços de apoio e suporte da universidade, de modo que os alunos conheçam os seus direitos (Oliveira, 2020)
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ● Criar programas que capacitem os profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência, como intérpretes de LIBRAS e transcritor de Braille, bem como os profissionais que atuam nas bibliotecas e os professores que estão à frente dos processos de ensino-aprendizagem (Riella, 2020), (Lima, 2021) ● Instituir pesquisas institucionais ao final de cada semestre para verificar se as disciplinas cursadas atenderam as necessidades específicas dos estudantes (Riella, 2020), (Lima, 2021)

	<ul style="list-style-type: none"> ● Criar ferramentas que proporcionem que os alunos tenham acesso aos materiais das aulas de maneira antecipada (Oliveira, 2020) ● Verificar antecipadamente as condições dos estudantes com deficiência nas atividades curriculares e extracurriculares (Riella, 2020),
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à exclusão, especialmente de pessoas com deficiência. A partir da análise das dissertações sobre o tema, podemos observar que, com muitas lutas, essa realidade vem sendo gradualmente transformada. Isso se deve, em grande parte, a mudanças na legislação que obrigam as instituições a se adaptarem, tornando-se espaços acessíveis a todos.

Este trabalho teve como objetivo inicial investigar o que está sendo produzido sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, a fim de propor sugestões de melhorias que as universidades do país poderiam adotar. Esse objetivo foi alcançado, pois, por meio de entrevistas e fontes documentais, os trabalhos analisados apresentaram sugestões que foram discutidas e organizadas neste texto.

A leitura dos trabalhos revelou que, apesar da diversidade regional, muitas barreiras de acessibilidade são comuns no país, especialmente as barreiras atitudinais. Assim, espera-se que as sugestões apresentadas neste artigo sirvam como referência para estudos futuros, indicando caminhos para a inclusão em outras universidades do país.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos. **Escolarização para a Inclusão: formações imaginárias e acontecimento discursivo**. FAEBA, Salvador, v. 26, n. 50, p. 209-223, set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faebe/article/view/4272/2669>. Acesso em: 26 fev. 2025.

AREAS, C. B. **Fatores que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação durante a pandemia de COVID-19: o caso da UFRJ**. Orientador: Andressa Sasaki Vasques Pacheco. 2021. 214 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l113146.htm. Acesso em: 23 out 2024.

COSTA, M. P. **Inclusão no Ensino Superior? Percepções dos Estudantes com Deficiência da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande.** Orientador: Swamy de Paula Lima Soares. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior) - Universidade Federal de Campina Grande, João Pessoa, 2021.

FRUTUOSO, L. P. S. **Aluno com Deficiência no Ensino Superior: prática inclusiva na universidade do estado do pará.** Orientador: Denise de Barros Capuzzo. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2021.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional, Maringá**, v. 22, n. , p. 33-40, 2018. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

LIMA, L. P. M. **Inclusão e permanência na Universidade de Brasília: desafio dos estudantes de graduação com deficiência.** Orientador: Luciana de Oliveira Miranda. 2021. 207 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MARCONDES, R.; SILVA, S. L. R da. O protocolo Prisma 2020 como uma possibilidade de roteiro para revisão sistemática em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 1–19, 2023. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1894. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1894>. Acesso em: 10 out. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G. The PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **PLOS Med**, v. 6, n. 7, e1000097, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 15/10/2024.

OLIVEIRA, D. F. **O Estudante com Deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina: fatores que influenciam o acesso e a permanência.** Orientador: Irineu Manoel de Souza. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PAGE, M. J. et al. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília**, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2024. Epub 13-Jul-2022. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742022000200033>.

RIELLA, M. S. N. **Inclusão e Acessibilidade: um estudo sobre o acesso e permanência de estudantes com deficiência na UFRGS.** Orientador: Maria Aparecida Marques da Rocha. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2020.

SAMUSSONE, L. B.; LAURIANO, N. G.; SILVEIRA, S. de F. R. Avaliação da qualidade do ensino superior em Moçambique : perspectivas e desafios para um ensino tecnológico e inovador. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 10, n. jan./dez., p. e232224, 2024. DOI: 10.31417/educitec.v10.2322. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2322>. Acesso em: 18 out. 2024.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SILVA, José Affonso Tavares; SOUZA, Denize da Silva; LIMA, Maria Batista. **Análise de Pesquisas Acerca do Ensino de Matemática Surdos/as Inclusos/as**. FAEEBA, Salvador, v. 33, n. 73, p. 304-319, mar. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8661/13331>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SILVA, Solange Cristina da (org.). **Inclusão em Foco: reflexões e ações no contexto das diferenças**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2016.

TEIXEIRA, L. A. B. **Acessibilidade do Discente com Deficiência na Universidade Federal De Pelotas: uma proposta de intervenção**. Orientador: Isabel Cristina Rosa Barros Rasia. 2019. 229 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Capítulo 5

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: REFLEXÕES CRÍTICAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – PHC

Daniela Ferreira dos Santos, Carmen Lúcia Dias

Resumo: O estudo, de natureza bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão, diversidade e variação linguística na educação brasileira, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa analisa documentos legais, teóricos e a Base Nacional Comum Curricular, destacando a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas que respeitem as múltiplas formas de linguagem dos estudantes. A metodologia envolveu a revisão de obras acadêmicas e normativas, visando compreender como o ensino pode promover equidade ao considerar os diferentes repertórios socioculturais. Os resultados apontam para a importância da formação docente crítica, da articulação entre alfabetização e letramento e do reconhecimento da variação linguística como recurso pedagógico. A discussão evidencia que a linguagem deve ser tratada como prática social e que a escola deve assumir um papel transformador. Conclui-se que a valorização da diversidade linguística e cultural é essencial para uma educação democrática, crítica e comprometida com a realidade dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Inclusão. Variedade linguística. Alfabetização. Letramento. Políticas de alfabetização.

D. F. dos Santos (✉). Doutora em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Graduação em Letras-Português/Francês pela UEM. Graduação em Pedagogia pela Universidade Cesumar – Unicesumar. Presidente Prudente, SP, Brasil.

C. L. Dias (✉). Pós-doutorado e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp. Mestra em Educação pela Unesp. Licenciada em Psicologia e graduada em Pedagogia pela Universidade de Marília. Professora da pós-graduação em Educação da Unoeste. Presidente Prudente, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O presente capítulo, de natureza bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre os processos de inclusão, diversidade e variação linguística no contexto educacional brasileiro. A partir da análise de documentos legais e teóricos consagrados, discute-se como a escola pode promover uma educação mais equitativa e significativa ao reconhecer as múltiplas formas de linguagem presentes na sociedade. A valorização das diferenças culturais, sociais e linguísticas é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e acolham todos os estudantes.

Além disso, esta investigação está com base na Pedagogia Histórico-Crítica – PHC de Dermeval Saviani, teoria crítica da educação, que está fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético – MHD e na Teoria Histórico-Cultural – THC. Tais fundamentos teóricos fornecem subsídios para compreender o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância de partir das experiências concretas dos estudantes para a construção do conhecimento escolar. A formação docente, nesse sentido, aparece como um eixo central para a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras e conscientes da realidade social dos alunos.

Por fim, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de outros documentos normativos permite compreender como os gêneros textuais e o letramento são abordados nas políticas educacionais atuais. Com foco na articulação entre alfabetização e práticas sociais de leitura e escrita, esta pesquisa busca contribuir para uma reflexão crítica sobre o ensino da língua portuguesa, destacando a importância de uma abordagem contextualizada, que leve em conta a diversidade linguística e os diferentes repertórios socioculturais dos estudantes.

METODOLOGIA

Para responder a tal cenário, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que foi “desenvolvida com base em material já elaborado” (Gil, 2002, p. 44), como livros, documentos e artigos científicos. Trata-se de uma pesquisa onde o pesquisador deve sugerir um problema de pesquisa e um objetivo que estejam de acordo e que a resposta que será buscada esteja nos livros, artigos, teses, dissertações, seja em ambiente físico ou virtual.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO

A frase de Paulo Freire, "A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades", expressa a ideia de que incluir significa reconhecer e valorizar a diversidade. Em um ambiente educacional inclusivo, o aprendizado ocorre justamente por meio das distintas perspectivas que as pessoas têm, logo, isso considera aspectos culturais, sociais, cognitivos e linguísticos como fontes de enriquecimento, e não como obstáculos a serem superados. A educação deve acolher as especificidades dos estudantes e promover práticas que respeitem e integrem essas variações nos processos de ensino e aprendizagem.

A inclusão representa o compromisso de garantir que todas as pessoas tenham acesso equitativo à participação, ao desenvolvimento e à convivência em todos os espaços da vida: escola, trabalho, cultura, lazer e política, independentemente de suas condições ou características individuais. Esse princípio está alinhado com a Constituição Federal,

que estabelece, em seu artigo 3º, inciso IV, o dever de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação." (Brasil, 1988, s/p). Já a diversidade se refere à multiplicidade de características que tornam cada indivíduo único, abrangendo tanto aspectos visíveis quanto formas de pensar, sentir e agir que enriquecem as relações humanas.

Nesse contexto, as políticas públicas de educação no Brasil, na área de linguagem, têm buscado responder aos desafios impostos pela diversidade cultural e pela variação linguística da população escolar, composta por estudantes de diferentes contextos sociais. "Estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira." (Brasil, [2025], s/p). Por isso, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e promovam a inclusão das múltiplas formas de linguagem e expressão presentes no espaço escolar.

A variação linguística é justamente a expressão dessa diversidade de formas de uso da língua, que muda de acordo com a região geográfica, grupo social, faixa etária, nível de escolaridade e contextos de comunicação. Ela reflete a identidade dos falantes e suas vivências, e, portanto, deve ser reconhecida como elemento constitutivo da linguagem e não como um "erro" a ser corrigido. Valorizar a variação linguística nas práticas escolares significa promover uma educação mais inclusiva, democrática e conectada à realidade sociocultural dos estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS E O PAPEL DA PHC

É fundamental assumir abordagens pedagógicas críticas, transformadoras e historicamente situadas que considerem a complexidade das relações sociais e culturais presentes nas instituições de ensino do país. A Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, idealizada por Dermeval Saviani, surge como uma proposta teórico-metodológica que pode contribuir para esse desafio. Fundamentada nos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético – MHD de Marx e Engels e nos pressupostos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural – THC de Vygotski, Luria e Leontiev.

No MHD, Marx e Engels discutem a "busca pela verdade por meio de tese, antítese e síntese" (Silva; Coutinho, 2023, p. 3796). Esse é o princípio básico da lógica dialética, que é a contradição desses três processos: a tese parte da realidade empírica, baseada na experiência, no real aparente (prática); a antítese, por meios de abstrações, reflexões (teoria) e a síntese que chega ao concreto pensado, que é a compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações (prática).

O movimento da realidade se explica pelo antagonismo entre o momento da tese e o da antítese, cuja contradição deve ser superada pela síntese. Assim se processa o movimento: prática, teoria e prática (Saviani, 2021; Gasparin, 2012). Nessa abordagem da lógica dialética, o estudante tem a possibilidade de superar o senso comum, que é a sua realidade empírica, que faz o movimento do pensamento em abstrações, para assim, fazer com que alcance uma compreensão plena da realidade concreta.

Por sua vez, na THC, o conhecimento é construído na interação entre sujeito e objeto mediante ações socialmente mediadas (Vygotsky, 1989; Costa, 2024). Para que esse processo de desenvolvimento dos estudantes se efetive, é importante partir dos conhecimentos cotidianos (espontâneos), que são construídos a partir das experiências. Posteriormente, conduzir os estudantes para os conceitos científicos, que é o conteúdo escolar.

Nessa perspectiva, ao desconsiderar os conhecimentos cotidianos, que são aqueles socialmente construídos, pressupõe que todos os estudantes possuem o mesmo nível de desenvolvimento, negligenciando, assim, a diversidade cultural individual. Mesmo que compartilhem, por exemplo, a mesma localidade residencial, os estudantes têm contextos sociais e culturais distintos, o que resulta em vivências e conhecimentos distintos ao ingressarem na escola (Santos, 2020).

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento são resumidas no conceito de Nível de Desenvolvimento Proximal (mediação), conceito fundamental da THC, que consiste na distância entre o real (saber atual) e o potencial (saber a ser alcançado). Logo, o Nível Proximal se destaca como auxílio de um adulto, professor ou colega, em que o estudante pode aprender além do que seria possível se fizesse sozinho, ou seja, o espaço em que o professor deve intervir de maneira intencional e sistematizada (Vygotsky, 1984).

A PHC entende a educação como um processo historicamente situado, que atua na transformação da sociedade ao mesmo tempo em que é por ela influenciado (Saviani, 2019). Isto posto, essa teoria propõe uma compreensão dialética da relação entre educação e sociedade. A pluralidade dos sujeitos escolares e a necessidade de práticas pedagógicas dialogam com essa diversidade, promovendo a formação crítica dos estudantes (Gasparin, 2012). Assim, o espaço escolar se torna o lugar privilegiado para o desenvolvimento de ações pedagógicas comprometidas com a transformação social e o respeito às diferentes formas de falar, viver, aprender e se expressar que os estudantes trazem consigo.

Com base nesse pressuposto, a escola não pode ignorar as formas diversas com que os estudantes falam e se expressam em seus contextos de origem. O reconhecimento da variação linguística se torna, portanto, uma ferramenta pedagógica que permite ao professor mediar o processo de ensino com base nas experiências concretas dos estudantes, partindo da linguagem que eles já dominam para então introduzir progressivamente os usos mais formais da língua. Essa mediação respeita o saber do estudante e o valoriza como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, sem apagamento de sua identidade linguística.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS NA BNCC

O ensino da língua precisa estar em consonância com as práticas sociais dos estudantes para promover a inclusão efetiva. Assim, a alfabetização é uma das fases mais importantes da escolarização da criança, sendo o momento em que ela se apropria das palavras. Estimular esse processo é de fundamental importância, pois é por meio da aquisição da leitura e da escrita que a criança se integra na escola e na vida social.

Nesse contexto, é imprescindível compreender que as crianças não chegam à escola como "folhas em branco": elas já trazem consigo formas próprias de falar, modos de narrar o mundo e estratégias de comunicação construídas em seus meios familiares e comunitários. Tais formas estão imersas na variação linguística. O papel da escola, portanto, não é suprimir essas variações em favor de um único modelo de linguagem, mas sim reconhecer a legitimidade de todas elas, promover o domínio progressivo da norma-padrão sem desvalorizar as formas populares, regionais ou orais. Essa abordagem é fundamental para evitar o preconceito linguístico, que marginaliza estudantes por sua forma de falar e interfere negativamente em sua autoestima e desempenho escolar.

O domínio progressivo da norma-padrão deve ser entendido como um processo gradual, que parte da linguagem já conhecida pelos estudantes para então ampliar suas competências comunicativas. Ao invés de impor uma correção imediata e excludente, a escola precisa desenvolver atividades que levem os estudantes a refletir sobre diferentes

formas de falar e escrever, compreendendo em quais contextos cada uma é mais adequada. Esse processo de ampliação do repertório linguístico permite que o estudante transite entre a linguagem do cotidiano e a linguagem da vida pública e acadêmica, sem negar sua identidade linguística de origem.

É importante que isso já na fase da alfabetização, que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem aos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, geralmente os estudantes têm idades entre 6 e 10 anos. Considerando essa situação, o Decreto n.º 11.556, que se refere ao “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA” (Brasil, 2023), tem como objetivo garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental e promover a recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia da Covid-19. O novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, no objetivo 3 diz “Assegurar a alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão.” (Brasil, 2024).

A compreensão do processo de alfabetização deve considerar diferentes dimensões. Nesse sentido, Soares (2020) fala de “alfaletrar”, termo que une alfabetização e letramento, e reúne dois processos que se desenvolvem simultaneamente: i) a alfabetização se refere ao processo de decodificar o sistema de escrita, o que envolve o domínio técnico das letras, números, sílabas e palavras; ii) o letramento envolve o uso social, funcional e crítico da leitura e da escrita no dia a dia. Significa compreender e participar das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita.

De forma complementar, o conceito de letramento sob uma perspectiva sociocultural discute a inserção das práticas de leitura e escrita nas dinâmicas sociais e culturais dos indivíduos. Essa abordagem enfatiza que o letramento vai além da mera decodificação de textos, pois envolve aspectos sociais, culturais e históricos que influenciam a maneira como as pessoas interagem com a linguagem escrita em diferentes contextos e situações do cotidiano. Nessa direção, Soares (2003) destaca a importância de compreender o letramento como uma prática social que amplia o acesso à cidadania e à participação ativa na vida pública. A autora propõe que a alfabetização não deve ser dissociada dessas práticas, argumentando, em obra posterior (Soares, 2004), que a oposição entre alfabetizar e letrar é equivocada e prejudica a formação integral dos estudantes. Em vez disso, defende a integração entre o ensino do sistema alfabético e a vivência de usos sociais da linguagem escrita desde os primeiros anos escolares.

A partir dessa concepção, as abordagens escolares que tratam a leitura e a escrita de forma descontextualizada são criticadas por Angela Kleiman, em entrevista concedida a Guimarães e Maciel (2018). Kleiman argumenta que tais abordagens desconsideram os modos como os textos circulam na sociedade e os diferentes letramentos que coexistem entre grupos sociais diversos. Alfabetizar com base em práticas sociais significa criar condições para que o estudante se torne um sujeito leitor e escritor, capaz de atuar criticamente em seu meio (Kleiman, 1995). A alfabetização não deve ser concebida como uma habilidade isolada, mas como parte de um processo de letramento que integra o sujeito às práticas sociais de sua comunidade. Para tanto, é essencial reconhecer que as práticas de leitura e escrita estão inseridas nas dinâmicas sociais e culturais dos indivíduos, indo além da simples decodificação.

A alfabetização, quando desvinculada do letramento, tende a reproduzir uma concepção restrita e mecânica da linguagem, desconsiderando as desigualdades sociais que afetam o acesso real à cultura escrita. Desse modo, letrar é possibilitar que os sujeitos compreendam criticamente os discursos que os cercam, apropriando-se da linguagem como instrumento de participação, transformação e emancipação social. Assim, alfabetizar e letrar precisam estar juntos: inserir o estudante em práticas sociais de leitura

e escrita desde o início de sua escolarização, de forma significativa, contextualizada e crítica.

Atualmente, é inegável que as crianças, desde muito cedo e mesmo antes de ingressarem na escola, já estão imersas em um ambiente repleto de materiais escritos, dos mais diversos gêneros textuais e formatos (Soares, 2020). No dia a dia familiar e comunitário, elas têm contato com contas de luz e água, listas de compras, cartazes, anúncios publicitários etc. Ou seja, desde cedo, interagem com textos autênticos em contextos reais. Diante disso, é pertinente refletir sobre o motivo pelo qual o processo de aprendizagem da leitura ainda se baseia em textos artificiais, tão distantes da realidade textual que essas crianças já conhecem e vivenciam.

Dessa forma, alfabetizar com base em práticas sociais significa reconhecer e valorizar os saberes que os estudantes já possuem, associando o ensino da leitura e da escrita à sua realidade. Cabe à escola, portanto, assumir o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, que promovam o letramento desde os primeiros anos, de modo a garantir o domínio técnico da escrita e a participação crítica e ativa na sociedade.

Para atender à diversidade de realidades socioculturais dos estudantes, é necessário adotar uma abordagem educacional que vá além do ensino tradicional, como aponta Marcuschi (2008), ao destacar que os gêneros textuais refletem práticas sociais diversas e devem ser considerados nas propostas de letramento. Para o autor, são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2008, p. 22-23).

A concepção de gêneros também se estende à oralidade, como discutido por Marcuschi em outros trabalhos. Segundo análise de Bueno *et al.* (2024), Marcuschi defendeu que fala e escrita não são opostas, mas são formas complementares de linguagem, situadas em um contínuo comunicativo. Assim, os gêneros orais devem ser tratados com o mesmo rigor e intencionalidade pedagógica que os escritos, pois ambos refletem práticas sociais específicas. Essa perspectiva é essencial para promover um ensino que respeite a diversidade de manifestações linguísticas presentes no cotidiano dos estudantes.

Nesse mesmo sentido, Bakhtin (2016) contribui para a compreensão dos gêneros a partir de uma perspectiva discursiva, ao afirmar que toda produção linguística está situada em um contexto histórico, social e ideológico. Para o autor, os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados que se desenvolvem nas diferentes esferas da atividade humana, como a científica, jornalística, cotidiana ou jurídica.

Ao considerar os gêneros textuais presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, é possível observar a coexistência e o ensino articulado das linguagens formal e informal. Gêneros como listas, bilhetes, convites, quadrinhos, anedotas, piadas e vlogs, comumente utilizados em contextos de vida cotidiana e interações orais, são marcados por uma linguagem predominantemente informal, próxima da fala espontânea dos estudantes. Por outro lado, gêneros como cartas do leitor, reportagens, resenhas e textos opinativos exigem o uso da linguagem formal, adequada a contextos mais institucionais e públicos, como os campos jornalístico, literário e da vida pública.

A linguagem formal e informal nos gêneros textuais apresentados se refere ao modo como a língua é utilizada em diferentes contextos de comunicação — com mais ou menos adequação às normas gramaticais, escolha de vocabulário, estrutura das frases, tom e intenção comunicativa. No entanto, alguns gêneros textuais podem estar entre o formal e o informal, dependendo do público, do meio de circulação e da intenção comunicativa.

Os anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), a alfabetização deixa de ser o objetivo principal, já que se espera que os estudantes tenham aprendido a ler e escrever nos anos iniciais. Alguns podem apresentar dificuldades de leitura e escrita, o que indica uma defasagem escolar. Nesses casos, a escola precisa intervir com ações específicas, como aulas de reforço, acompanhamento individualizado ou projetos de recuperação.

Nessa etapa, o foco passa a ser o letramento, com ênfase na leitura crítica e na interpretação de textos mais complexos, na produção de diferentes gêneros textuais com coesão e coerência, na ampliação do vocabulário, no uso adequado da norma padrão e no aprimoramento de aspectos linguísticos como ortografia, pontuação e estrutura textual. Os estudantes são progressivamente expostos a uma variedade de gêneros textuais e contextos de uso da linguagem, que se tornam mais complexos e socialmente relevantes conforme avançam na escolarização.

A cada ano, são trabalhados textos específicos com o objetivo de ampliar as habilidades de leitura, análise e produção textual. Esses gêneros estão inseridos em diferentes campos de atuação, como o artístico-literário, o jornalístico/midiático, o científico e o da vida pública, os quais refletem situações reais de comunicação e participação social, promovendo um letramento mais crítico e contextualizado.

Na versão final da BNCC, homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, introduz uma importante mudança em relação ao tratamento dos gêneros textuais acadêmicos na Educação Básica (Brasil, 2018). Diferentemente das versões anteriores de 2015 e 2016, que não mencionavam explicitamente gêneros textuais, a versão atual cita no decorrer das etapas da Educação Básica: artigo científico, artigo de divulgação científica, resenha, resumo, relato de experimento, verbete enciclopédico, infográfico, esquema, podcast e vídeo científico etc. Esses gêneros estão especialmente destacados no campo de atuação “Estudo e Pesquisa”, e são propostos de forma sistemática desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. Fica a seguinte reflexão, o objetivo seria aproximar os estudantes das práticas reais de produção e circulação do conhecimento, preparando-os para a vida acadêmica e para uma atuação crítica e competente na sociedade.

Essa reflexão representa uma resposta direta às críticas feitas por estudiosos como Santos (2022) e Silva (2019). A lacuna existente entre o que se exige no Ensino Superior e o que é desenvolvido na Educação Básica, especialmente no que se refere à leitura e produção de gêneros acadêmicos. A escola tradicionalmente privilegia uma abordagem técnica da escrita, desconectada da produção de conhecimento (Santos, 2022). Já Silva (2019) critica a rigidez na separação entre o letramento escolar e o acadêmico, propondo uma abordagem mais contínua e integrada, que possibilite a iniciação dos estudantes às práticas de pesquisa e de produção científica ainda no contexto escolar.

Essa ampliação da BNCC de 2018, ao incorporar esses gêneros textual de “Estudo e Pesquisa”, em sua estrutura curricular, seria romper com a ideia de que práticas acadêmicas pertencem exclusivamente à universidade. Com isso, abre-se espaço para que os estudantes vivenciem práticas de escrita e leitura que são fundamentais na formação acadêmica, como a produção de artigos, elaboração de resumos e resenhas, análise de fontes, construção de argumentos e uso de diferentes linguagens e mídias. Essa aproximação com o universo acadêmico ainda na Educação Básica tem potencial para transformar o perfil do estudante que chega ao Ensino Superior, reduzindo os impactos e as dificuldades encontradas quando chegam a universidade.

Contudo, com base nessas reflexões, é importante destacar que a presença de determinados gêneros textuais na BNCC não garante, por si só, sua efetiva implementação nas salas de aula. Para que o objetivo de formar leitores e produtores de

textos acadêmicos desde as etapas iniciais da Educação Básica se concretize, é fundamental investir na formação docente, na adaptação dos materiais didáticos e em práticas pedagógicas que valorizem o letramento como um processo contínuo, contextualizado e crítico. Somente com a efetivação desse processo poderemos vislumbrar uma geração de estudantes que ingresse na universidade com maior segurança, autonomia e familiaridade com os gêneros e as práticas discursivas do meio acadêmico — superando, assim, as lacunas apontadas por Santos (2022) e Silva (2019).

A BNCC, atualmente em vigor, é um documento normativo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e homologado pelo Ministério da Educação – MEC. Citamos esse documento, exclusivamente como parâmetro para identificar os gêneros textuais citados no documento, pois é importante destacar, que sob a perspectiva da PHC, a BNCC se configura como uma contrarreforma educacional alinhada aos interesses do capital. Essa diretriz despolitiza o processo educativo e enfraquece o papel social da escola como espaço de formação crítica e transformação social. Em vez de assegurar o direito ao conhecimento, a BNCC promove uma formação adaptativa, funcional e subordinada à lógica neoliberal (Saviani, 2025).

Logo, é importante considerar que não se devem negligenciar as lacunas da BNCC, como a tendência à homogeneização dos conteúdos, que desconsidera as diversidades regionais e culturais presentes nas instituições de ensino do país. No contexto educacional, é necessário reconhecer a existência de vários “Brasis”, como destacou Ribeiro (2022), ao analisar que a identidade nacional se formou a partir da miscigenação entre indígenas, africanos e europeus — processo que resultou em uma cultura única e multifacetada.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel essencial na mediação entre as políticas públicas e a prática pedagógica. Mais do que repassar conteúdos, ela deve instrumentalizar os professores para compreenderem criticamente a realidade sociocultural dos estudantes e planejarem ações intencionais que valorizem a diversidade linguística, cultural e social presente nas escolas. Trata-se de formar educadores comprometidos com a transformação da realidade e com a promoção da equidade.

Para isso, é necessário ampliar o repertório teórico e metodológico dos docentes, ancorando-se em fundamentos como a PHC, que é baseada no MHD e na THC. Essas abordagens articulam teoria e prática de modo a favorecer uma compreensão crítica da realidade e a superação das desigualdades sociais (Gasparin, 2012). Elas orientam o professor a reconhecer seu papel ativo na mediação do conhecimento e a valorizar as experiências concretas dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo. A formação também deve fortalecer a concepção da linguagem como prática social, reconhecendo os gêneros textuais como expressões das diversas práticas comunicativas. Com base nessa perspectiva, os professores devem ser instrumentalizados para articular alfabetização e letramento, valorizando os contextos reais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, fica evidente que promover uma educação inclusiva passa, necessariamente, pela valorização da diversidade e pela superação de práticas homogeneizadoras que ainda predominam nas escolas. A variação linguística deve ser vista como expressão legítima das identidades dos estudantes, e não como erro a ser corrigido. Nesse cenário, o papel da escola é fundamental para garantir o respeito às diferentes formas de falar, aprender e se expressar, utilizando a linguagem como instrumento de transformação social.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida permitiu evidenciar que, para alcançar uma educação verdadeiramente democrática, é imprescindível articular alfabetização e letramento com base em fundamentos teóricos sólidos, como a PHC e a THC. Também é necessário que as políticas públicas, como a BNCC, sejam aplicadas de forma crítica e contextualizada, respeitando as realidades locais e os múltiplos “Brasis” presentes no país. Cabe aos educadores, portanto, assumir um compromisso ético e político com a formação crítica dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que deem sentido ao conhecimento e que fortaleçam a identidade cultural e linguística de cada sujeito.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à III Educare - Congresso Internacional sobre Educação pela oportunidade de compartilhar nossas reflexões.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 110, p. 3, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Novo Plano Nacional de Educação (2024–2034): Documento Base para Discussão. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística.** Brasília: IPHAN, [2025]. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/ndl>. Acesso em: 11 maio 2025.

BUENO, L.; MAGALHÃES, T.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. Análises de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi, Dolz e Schneuwly. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 24, p. 1-18, 2024. e-ISSN 1982-4017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/SM5bdnJyxXn3fmXWN7ym5fv/>. Acesso em: 11 maio 2025.

COSTA, E. M. da. A gênese da teoria histórico-cultural nos manuscritos de Vigotski de 1926. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 28, e257323, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PzgzTvmJYGxmFPwcnwZjSFv/>. Acesso em: 10 maio 2025.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, F. F.; MACIEL, P. da S. Letramento como Prática Social: Entrevista com Angela Kleiman. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 6, n. 2, p. 217–229, 2018. DOI: 10.30620/gz.v6n2.p217. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/6103>. Acesso em: 10 maio. 2025.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de sala de aula. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Alfabetização: teoria e prática**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, D. **Povo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2022. 392 p. ISBN 978-65-5612-206-9.

SANTOS, D. F. dos. **Figuras de Linguagem no processo de letramento de alunos adultos com deficiência intelectual**: contribuições da metodologia Histórico-Crítica. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2020/2020-daniela-ferreira-dos-santos.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, F. das C. V. V. dos. **Letramento acadêmico no ensino superior**: uma discussão importante. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. 01. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=y9g6EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 maio 2025.

SAVIANI, D. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. 235 p. Disponível em: https://expressaopopular.com.br/wp-content/uploads/2025/01/Educacao-pedagogia-historico-critica_web.pdf?utm_campaign=livro_completo&utm_id=9786558911647educacao-pedagogia-historico-critica-e-bncc. Acesso em: 11 maio 2025.

SILVA, J. Z. da. Letramentos acadêmicos na educação básica: perspectivas, pesquisas e possibilidades. **Revista do GELNE**, Natal, v. 21, n. 1, p. 20–31, 2019. DOI: 10.21680/1517-7874.2019v21n1ID15914. ISSN 2236-0883.

SILVA, H. L. da; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Ensaio acadêmico: método dialético Hegel. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 3796–3805, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11933/5478>. Acesso em: 10 maio 2025.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**: uma falsa oposição. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Capítulo 6

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Elis Cristina Wolf¹

Resumo: A discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares vem ganhando destaque. O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos os profissionais da educação, pais e familiares desses alunos especiais. A principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade. É um movimento que respeita às singularidades de cada ser humano, oferecendo respostas às suas necessidades e particularidades. O aluno passa a ser compreendido como um ser único, singular e social, constituindo-se então um ser histórico diferente. O objetivo deste trabalho é analisar as dificuldades no processo de inclusão escolar pelos espaços diferenciados de um aluno normal para um aluno especial tendo suas características peculiares que vão ao encontro dos diferentes objetivos destas duas condições de ensino.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Dificuldades. Diferenças.

INTRODUÇÃO

Com o presente artigo, pretende-se ampliar o conhecimento e fomentar a discussão acerca de um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea: a inclusão das pessoas com deficiência não apenas no ambiente escolar, mas em um contexto mais abrangente, que engloba toda a sociedade e, especialmente, o meio em que essas pessoas vivem. Essa inclusão deve ser pensada de forma contínua, observando-se diariamente o desenvolvimento dos indivíduos, analisando se há progresso real nos resultados das ações inclusivas, e identificando os pontos que ainda carecem de aprimoramento.

A Educação Especial é parte fundamental do sistema educacional como um todo. Não se trata de um setor isolado, mas de um segmento que deve ser plenamente integrado e reconhecido como essencial para o crescimento e o desempenho educacional de todos os alunos, em especial daqueles que possuem necessidades educacionais específicas. Reconhecer o valor da Educação Especial é, portanto, um passo importante para garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, capaz de promover não apenas o aprendizado formal, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional.

¹ Formação: PEDAGOGIA/UNIASSELVI. Pós-Graduação em: Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial e Administração Escolar e Orientação Educacional.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconectasolucoes.com.br/editora

É importante ressaltar que a educação inclusiva é, por essência, uma educação voltada de todos para todos. Nessa perspectiva, não há separação entre os ditos “normais” e aqueles que possuem alguma deficiência ou limitação. Pelo contrário, a convivência mútua permite que todos aprendam uns com os outros, criando uma rede de trocas, experiências e vivências que enriquecem o processo educativo. A diversidade em sala de aula torna-se, então, uma poderosa ferramenta de aprendizado e transformação, tanto para alunos quanto para professores.

No Brasil, a educação inclusiva ainda representa um grande desafio para os profissionais da educação. Embora avanços significativos tenham sido alcançados nas últimas décadas, ainda existem muitos obstáculos a serem superados, tanto no que diz respeito à formação dos educadores quanto à estrutura das instituições de ensino. O conceito de inclusão pressupõe muito mais do que simplesmente colocar alunos com deficiência nas classes comuns. Envolve garantir que esses alunos estejam em escolas próximas de suas residências, que tenham acesso real ao conteúdo e às atividades propostas, que recebam o apoio de profissionais capacitados, e que os professores do ensino regular tenham suporte técnico e pedagógico adequado para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Dessa forma, é necessário compreender que a inclusão não significa ignorar as particularidades de cada aluno, extinguir precocemente o atendimento especializado ou esperar que os professores da educação regular sejam capazes de lidar com todas as situações de forma isolada, sem formação adequada ou suporte contínuo. Inclusão de verdade exige planejamento, políticas públicas eficazes, investimento em capacitação docente, adaptação de materiais didáticos, acessibilidade física e atitudinal, além de uma mudança de mentalidade por parte de toda a comunidade escolar.

É por meio da educação inclusiva que se torna possível garantir o atendimento de qualidade aos alunos com deficiência, mas é imprescindível que sejam dadas condições concretas para que os profissionais da educação desempenhem seu papel de forma eficiente. Isso inclui formação continuada, acesso a materiais e recursos pedagógicos adaptados, apoio interdisciplinar (como fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais), e a construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade e à equidade.

Infelizmente, o que se observa em muitos contextos é a falta de conhecimento ou até mesmo o desprezo pela importância da educação inclusiva. Muitos profissionais ainda enxergam os alunos com deficiência como um obstáculo, e não como sujeitos de direitos. É diante dessa realidade que se torna urgente a produção de conteúdos como este artigo, com o objetivo de esclarecer, sensibilizar e conscientizar não apenas os educadores, mas também os familiares, os gestores escolares e todos os membros da sociedade que convivem com essas pessoas tão especiais, que merecem respeito, dignidade e oportunidades reais de desenvolvimento.

O ser humano, por natureza, é um ser pensante e único em sua forma de existir e aprender. Cada indivíduo carrega consigo uma história, uma forma de perceber o mundo, um conjunto de habilidades e limitações que devem ser respeitados. A escola, como espaço de socialização e aprendizado, deve acolher essas diferenças e transformá-las em potência.

O interesse por este tema surgiu da necessidade de refletir e contribuir para uma compreensão mais ampla e profunda do que realmente significa inclusão. Para isso, é essencial compreender a trajetória histórica da educação especial e inclusiva no Brasil, que passou por diversas fases e transformações até chegar ao modelo atual. Essa trajetória foi marcada por lutas, conquistas e resistências, e ainda hoje continua enfrentando barreiras, especialmente no que diz respeito à formação adequada dos profissionais da educação e à consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A educação inclusiva, portanto, não deve ser vista como um modismo passageiro ou uma ideologia utópica, mas sim como uma realidade concreta, prevista em lei e respaldada por princípios éticos e sociais. Trata-se de um direito de todos os alunos, e um dever de toda a sociedade. Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade não é apenas uma meta educacional, mas um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária.

O QUE É INCLUSÃO?

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e de compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.

A inclusão é um processo que requer muito mais do que transferir crianças da escola especial para a escola regular, mas também fazer com que essa criança faça parte desta escola, quando são incluídas crianças em escolas regulares que ainda seguem um modelo baseado na integração, ou seja, onde em que todas as crianças devem seguir o mesmo método pedagógico, avançar no mesmo ritmo e serem avaliadas da mesma maneira, é preciso ter a clareza de que não ocorrerá nenhuma mudança instantânea.

Propiciar a inclusão é participar de um processo de mudança, fazendo parte da reorganização da escola, onde estar incluído significa ter o direito de aprender junto de participar, independente das condições físicas, intelectuais ou sociais.

Geralmente ouvimos pessoas envolvidas com a escola afirmarem que é impossível incluir alunos com deficiência na escola regular e de certa forma é isso que acontece, pois as escolas não compreendem os fundamentos da inclusão por isso há alguns grupos que consideram a educação inclusiva como algo ilusório, ressaltam que numa sociedade excludente não pode haver inclusão.

No Brasil o movimento de inclusão foi articulado por estudiosos e técnicos de secretarias não em ações conjuntas de pais e professores como em outros países. Beyer (2008, p.08) salienta que,

Em vez de se constituir como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado das bases para o topo.

Como aponta Beyer, os pais e educadores não puderam refletir e participar das diretrizes pedagógicas da educação inclusiva, o que seria de extrema importância, já que os mesmos atuam diretamente com esta questão. A falta de conhecimento e de experiências concretas de inclusão e a sensação de obrigatoriedade imposta pelas autoridades podem ter contribuído mais para a exclusão do que para a inclusão.

A inclusão não abrange só as pessoas com deficiência ou necessidades especiais, conforme mostra a Declaração de Salamanca (1994, p. 03):

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. [...] incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de

origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

A Declaração de Salamanca (1994) elucida que a inclusão engloba os sujeitos que de alguma forma ou por algum motivo estão sendo deixados de fora das instituições de ensino.

Segundo Wolf, *et al* (2025), para garantir a inclusão, é essencial que a escola se planeje e implemente adaptações necessárias, possibilitando o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais ao aprendizado e ao conhecimento inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história, as pessoas com necessidades especiais foram vistas sob diferentes perspectivas, influenciadas pelas concepções de homem, sociedade e valores culturais de cada época. A exclusão sempre marcou esse percurso, sendo a educação inclusiva resultado de profundas transformações sociais e históricas.

Na Grécia Antiga, onde predominava o culto ao corpo perfeito, crianças com deficiência eram eliminadas por serem vistas como ameaça à espécie. Já na Idade Média, a diferença era associada ao mal e ao pecado, e essas pessoas foram isoladas ou exterminadas, como se estivessem possuídas por forças sobrenaturais.

Foi apenas no século XIX que surgiram os primeiros esforços para “recuperar” ou adaptar essas pessoas à sociedade, embora com práticas muitas vezes cruéis e sem embasamento científico. Ainda assim, o foco continuava sendo médico e institucional, mantendo a exclusão social e a ideia de incapacidade.

A partir da década de 1960, surgiu o movimento de integração, que buscava incluir as pessoas com deficiência em ambientes sociais, como escolas e locais de trabalho. Porém, sem mudanças nas estruturas sociais, o preconceito permanecia e a inclusão não era efetiva. Foi somente na década de 1990 que o conceito de inclusão passou a focar na transformação das instituições para acolher verdadeiramente a diversidade.

Hoje, a inclusão escolar é vista como um compromisso ético e social, exigindo mudanças de atitudes e práticas. A escola tem um papel fundamental na formação de uma sociedade mais justa e respeitosa, promovendo a convivência harmoniosa entre todos, embora ainda haja um longo caminho para vencer o preconceito e garantir o respeito pleno à diversidade.

Como se pode perceber a educação inclusiva é fruto de mudanças históricas que foram constituídas socialmente. Embora os fenômenos históricos aconteçam de forma não linear, ou seja, não ocorram de maneira contínua, no que concerne a história da educação especial, conforme Sasaki (1997), esta pode ser dividida em quatro fases: exclusão, segregação ou separação, integração e inclusão. Ressaltamos que, por se tratar de mudanças de paradigmas, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os grupos sociais, já que cada

população tem seu próprio momento cultural e histórico. Em relação a isso, Sassaki (1997, p.16) nos explica que

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que - por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro das instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais (grifos no original).

Entretanto, não podemos pensar nas fases mencionadas por Sassaki (1997) desvinculadas de seus momentos históricos, pois as mesmas foram norteadas por políticas públicas que enfatizavam as visões de mundo concebidas em tais momentos. As quatro fases se referem às práticas sociais, portanto a educação, que é uma dessas práticas, está diretamente atrelada a essas mudanças, então podemos explicar cada uma dessas quatro fases diretamente na educação.

Na fase de exclusão, as pessoas com necessidades especiais não estavam inseridas em nenhum tipo de instituição de ensino. Isto significa que nesta fase as pessoas com deficiência estavam excluídas de todos os tipos de educação.

Na fase de segregação ou separação, as pessoas com necessidades especiais estão inseridas em escolas especiais e as pessoas ditas normais, no ensino regular. Podemos compreender então que, nessa fase, foram criadas as primeiras instituições de ensino para pessoas com deficiência, mas que ficavam separadas do convívio social.

Na fase de integração, as pessoas com necessidades especiais estão na mesma instituição de ensino que as pessoas ditas normais, mas em grupos separados. Isto quer dizer que as pessoas com deficiência tinham acesso à mesma escola que as pessoas ditas normais, mas frequentavam classes separadas.

Na fase de inclusão, as pessoas com necessidades especiais estão inseridas na mesma escola e no mesmo grupo das pessoas ditas normais. Com isso, podemos compreender que o modelo de inclusão requer mais da escola do que o modelo de integração, pois prevê em ensino que abranja todos em uma mesma classe dentro de uma mesma escola e é nesta fase que nossa educação se encontra hoje tentando aperfeiçoar e fazer com que a inclusão realmente aconteça.

A INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

A inclusão escolar surge como uma proposta que visa romper com o paradigma tradicional da educação, marcado pela homogeneidade curricular e pela exclusão das diferenças. Segundo Mantoan (2003), a inclusão propõe uma nova forma de organizar o ensino, abrindo espaço para a diversidade humana e reconhecendo o direito de todos os alunos à educação, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

Durante muito tempo, pessoas com deficiência foram mantidas à margem da sociedade e da escola. Com o avanço das discussões sobre direitos humanos e cidadania, esse cenário começou a mudar, e tais indivíduos passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direito,

sendo incluídos na escola comum (Sassaki, 2005). No entanto, para que essa inclusão seja efetiva e vá além do simples acesso físico, é necessário promover a formação adequada dos professores e estabelecer uma rede de apoio que envolva não apenas os docentes, mas também gestores escolares, famílias e profissionais da saúde (Mendes, 2006).

Apesar dos avanços legais e políticos, ainda se observa grande resistência por parte de professores e direções escolares. Muitos profissionais manifestam insegurança e descontentamento diante da responsabilidade de incluir alunos com deficiência em suas salas de aula. De acordo com Pletsch (2009), essa resistência está relacionada à falta de preparo e à ausência de suporte técnico e institucional, o que leva os educadores a se sentirem desvalorizados e excluídos do processo pedagógico. Em muitos casos, a dependência excessiva de profissionais da saúde acaba reforçando a lógica clínica em detrimento da lógica pedagógica, desvirtuando o objetivo da inclusão (Oliveira, 2012).

O papel do professor é central na promoção da educação inclusiva. Como afirma Mantoan (2006), o educador não pode estar sozinho nessa tarefa; ele precisa de condições adequadas de trabalho, apoio da gestão, recursos materiais e formação continuada que favoreça uma prática pedagógica transformadora. A participação ativa da família e da comunidade também é essencial, pois a inclusão exige o comprometimento coletivo para que a aprendizagem ocorra de forma significativa (Aranha, 2001).

Um dos grandes entraves para a efetivação da inclusão está na limitação orçamentária, especialmente em municípios de pequeno porte. Muitas administrações locais avaliam a inclusão sob a ótica do custo-benefício, o que implica em decisões como não adaptar o transporte escolar ou não promover acessibilidade arquitetônica, sob o argumento de que há um número reduzido de estudantes com deficiência. Tal postura está enraizada em concepções capacitistas, que ainda veem a pessoa com deficiência como improdutiva e, portanto, pouco merecedora de investimento (Silva, 2015).

As barreiras para a inclusão escolar são inúmeras e envolvem fatores físicos, pedagógicos e atitudinais. Entre os principais obstáculos destacam-se: ausência de formação adequada dos profissionais da educação, número excessivo de alunos por sala, falta de materiais didáticos adaptados, escassez de transporte acessível e ausência de dados sistematizados sobre a real demanda de estudantes com deficiência (Brasil, 2015). A superação desses desafios exige o redimensionamento das políticas públicas e das práticas escolares, com foco na garantia do direito à educação com equidade e qualidade.

Para transformar a escola em um espaço realmente inclusivo, é necessário rever as práticas pedagógicas e os processos de avaliação. A proposta de ensino deve considerar o desenvolvimento humano em sua totalidade, respeitando o ritmo, os interesses e as particularidades de cada aluno (Vigotski, 1997). Além disso, torna-se imprescindível o uso de tecnologias assistivas, metodologias diferenciadas e estratégias de avaliação que priorizem a qualidade do aprendizado e não apenas a quantidade de conteúdo (Santos & Lopes, 2013).

A formação continuada dos professores assume um papel estratégico nesse processo, pois proporciona o aprofundamento teórico-prático necessário para lidar com a diversidade na sala de aula. Segundo Mittler (2003), é por meio dessa formação que os educadores desenvolvem a capacidade de criar alternativas pedagógicas que beneficiem todos os alunos, e não apenas aqueles com deficiência. A flexibilização curricular e metodológica, com respeito à singularidade de cada educando, é um dos caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outro fator crucial é o fortalecimento da relação entre escola e família. Nos dias atuais, essa parceria tem sido fragilizada pelas mudanças nas estruturas familiares e pelo uso excessivo de tecnologias que afastam os membros da convivência. No entanto, como defendem Carvalho e Vitalino (2011), a presença ativa da família na vida escolar do aluno é decisiva para seu desenvolvimento integral. A construção de uma educação inclusiva só será

possível com a participação conjunta da escola, da família e da comunidade, reconhecendo e valorizando cada indivíduo em seu tempo e modo de aprender.

A ESCOLA INCLUSIVA

A escola inclusiva parte do pressuposto de que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e social. A diversidade é valorizada, acreditando que as diferenças fortalecem a turma e oferecem a todos os envolvidos maiores oportunidades para aprendizagem. Segundo Aranha (2004):

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, quando a família dispõe de meios efetivos de participação ativa e regular na vida da escola, gradativamente constrói a consciência de que a escola é um bem público que também é seu, a escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para gradativamente implementar as adequações necessárias, para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento.

Assim, uma escola só poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Numa escola inclusiva o aluno é sujeito de direito e foco central de toda a ação educacional, garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício de cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional.

Ressalta-se também a importância da participação da família na escola, a família e a escola formam uma equipe e é fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. A parceria da família com a escola sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo com necessidades educacionais especiais ou não.

Escola inclusiva significa educar todos os alunos em salas de aula comuns. Isto significa que todos, sem exceção, recebem educação, frequentam as mesmas aulas e, consequentemente significa que todos recebem oportunidades educacionais adequadas. Além disso, é necessário também que o aluno e seu professor recebam todo o auxílio que necessitarem para oferecer este ensino. Mas, além disso, a escola inclusiva é um local em que todos fazem parte, onde existe aceitação e cooperação entre seus membros.

Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todas as pessoas que estão no cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual o aluno convive. Constatata-se que a construção de uma escola inclusiva implica transformações no contexto educacional, transformações de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, administrativo, como didático-pedagógico. Em todo processo de inclusão escolar, faz-se necessária a adaptação de materiais e estratégias que garantam a participação efetiva de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, a escola precisa de um bom projeto pedagógico.

Para a efetivação de uma escola inclusiva necessitamos de uma política inclusiva de qualidade, onde as oportunidades sejam as mesmas para todos, que atenda aos alunos sem nenhum tipo de discriminação e as diferenças sejam valorizadas. Se acreditarmos que a escola existe para promover educação para todos, através de condições favoráveis, onde a

aprendizagem seja permitida sem obstáculo algum e de forma justa e igualitária a todos os alunos. Verificamos também que as modificações e adequações necessárias mais importantes no processo de inclusão dos portadores de deficiência nas escolas regulares não estão no aluno, mas sim às escolas e aos profissionais que nela atuam. Perceber que todos nós temos nossas limitações e que devem ser respeitadas e entendidas já mostra a direção do nosso olhar, ou seja, um olhar para a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sair de uma sociedade que, historicamente, exclui e marginaliza indivíduos com facilidade e, muitas vezes, sem qualquer sentimento de culpa, para nos tornarmos uma sociedade verdadeiramente inclusiva, é uma tarefa complexa. No entanto, apesar dos desafios, essa transformação é possível e necessária. A inclusão exige mudanças profundas e estruturais, que envolvem não apenas ajustes físicos e pedagógicos, mas principalmente uma mudança de mentalidade. É fundamental o esforço coletivo — de educadores, gestores, famílias, estudantes e da sociedade em geral — para que a escola se consolide como um espaço genuíno de construção de conhecimento, onde a diversidade seja respeitada e valorizada.

Para que a discriminação e o preconceito deixem de existir dentro do ambiente escolar, é imprescindível uma transformação no sistema educacional. Essa transformação deve contemplar o reconhecimento da singularidade de cada sujeito, deslocando o foco das deficiências e limitações para as potencialidades e especificidades de cada aluno. A escola, enquanto parte integrante da sociedade, tem um papel central nessa mudança de paradigma. É preciso rever valores, princípios e, sobretudo, metodologias de ensino. Os currículos devem ser repensados, os projetos político-pedagógicos reavaliados e reconstruídos com base em uma perspectiva inclusiva.

A escola inclusiva vai além da simples matrícula de alunos com deficiência. Trata-se de garantir a esses alunos, e a todos que necessitam de atenção educacional diferenciada, uma participação plena no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa promover acessibilidade, flexibilizar estratégias e reconhecer que todos os estudantes têm o direito de aprender com qualidade, em ambientes comuns de ensino.

A educação inclusiva, no modelo atual, é um convite à reflexão sobre a cultura escolar, suas políticas e práticas pedagógicas. Ao atender à diversidade, a escola amplia seu alcance e cumpre, de fato, seu papel social. Com isso, não são apenas os estudantes com deficiência que se beneficiam, mas todos aqueles historicamente excluídos ou marcados pelo fracasso escolar.

Portanto, é fundamental destacar que a inclusão não representa uma ameaça ao sistema educacional, tampouco deve ser vista como uma simples ideologia. Trata-se de um processo histórico, contínuo e irreversível. A inclusão não tem fim, pois está em constante construção, exigindo de todos nós compromisso, empatia e ações concretas para garantir uma educação mais justa, equitativa e verdadeiramente para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva:** transformação social ou retórica? Marília, SP: Fundep Publicações, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da Educação Especial:** Atualidade e Perspectivas. São Paulo: Moderna, 2001.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler de; VITALINO, Eliane. **Família e escola: parceria imprescindível na educação inclusiva.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 343–352, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: corde, 1994.

HORT, Ana Paula Fischer; HORT, Ivan Carlos. **Educação Especial e Inclusão Escolar.** Indaiá: Grupo Uniasselvi, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva:** construindo sistemas educacionais inclusivos. Revista Brasileira de Educação, n. 33, p. 35-45, jan./abr. 2006.

MITTLER, Peter. **Educando Crianças com Necessidades Especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva e formação de professores:** uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: em busca de uma escola para todos.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

SANTOS, Luciana Lopes dos; LOPES, Cláudia Glavam. **Tecnologia Assistiva:** uma aliada na inclusão escolar. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 643-654, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Ana Cláudia Martins da. **Capacitismo e Educação: um desafio para a inclusão escolar.** São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do trabalho científico.** Indaiá: Grupo, Uniasselvi, 2009.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Educação inclusiva.** Indaiá: Uniasselvi, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WOLF, E. C; DIAS, V.H.C; GONDIM, F.A.A de V; SOUZA, M.C da C; DE OLIVEIRA, C.G.A; CARDOSO, E.A. **Inclusive Education And Paraspport as a Factor Of Social Inclusion.** Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4746>. Acesso em 29 abril 2025.

Capítulo 7

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS

Giuliano Pires Marques, Gisele Leite da Silva

Resumo: Este capítulo apresenta um panorama histórico da evolução da educação especial no Brasil, com ênfase na construção de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. A partir de uma análise documental, com destaque para a legislação educacional vigente desde o século XIX até os dias atuais, busca-se compreender como a educação inclusiva foi sendo progressivamente consolidada no país. O texto percorre marcos importantes, como a promulgação da Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e outras normativas que definiram diretrizes para o atendimento educacional especializado e a formação de professores. Ao evidenciar avanços, retrocessos e permanências, o estudo contribui para a compreensão crítica das transformações na área e oferece subsídios para futuras pesquisas e ações que visem à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação especial. História da educação. Inclusão. Equidade.

G. P. Marques (). Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, MG, Brasil.
e-mail: giumarques2018@gmail.com

G. L. Silva (). Instituto de Matemática e Computação/Universidade Federal de Itajubá/ Itajubá, MG, Brasil.

e-mail: gisleite@unifei.edu.br

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 7)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é resultado de uma trajetória histórica marcada por avanços significativos e desafios persistentes na garantia do direito à educação para todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência, marginalizadas e descriminalizadas. Desde os primeiros esforços isolados de cunho filantrópico no século XIX até a consolidação de políticas públicas que promovem a inclusão plena, o país constrói um sistema educacional que busca superar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas para assegurar a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes.

Este panorama histórico enfatiza marcos legais fundamentais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, que estabeleceram metas claras para a universalização do atendimento escolar e a formação continuada de professores.

Além do suporte legal, o processo de inclusão escolar envolve o enfrentamento de questões práticas, como a eliminação de barreiras físicas nas escolas, a valorização da diversidade nas salas de aula e a participação ativa das famílias no desenvolvimento integral dos alunos. A institucionalização de programas e ações inclusivas reflete o compromisso social e político do Brasil com a equidade, a valorização da diversidade e a promoção de uma educação de qualidade para todos.

Neste contexto, este trabalho busca apresentar um panorama da evolução da educação especial no Brasil, destacando os principais marcos históricos, as legislações vigentes e as políticas públicas voltadas para a inclusão educacional, bem como os desafios enfrentados e as perspectivas para consolidar uma educação inclusiva efetiva em todos os níveis de ensino.

Para a construção deste panorama, adotou-se como metodologia a análise documental de legislações e marcos normativos que, ao longo das décadas, moldaram a trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil. A escolha dessa abordagem se justifica pela relevância histórica e política das normativas legais na configuração das práticas educacionais, possibilitando compreender os avanços, retrocessos e permanências na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Assim, o levantamento cronológico e interpretativo dessas legislações permite evidenciar como a inclusão foi (re)significada ao longo do tempo no contexto brasileiro.

FIM DO SÉCULO DE XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

As primeiras iniciativas de atendimento às Pessoas Com Deficiência (PCDs) no Brasil remontam ao período entre 1822 e 1889 para com pessoas com deficiência visual (Lanna Junior, 2010). Ainda segundo Lanna Junior (2010), essas ações eram geralmente realizadas por instituições filantrópicas, religiosas ou por famílias, sem influência significativa do Estado ou envolvimento da sociedade civil em termos de direitos, ou cidadania. Não havia políticas públicas estruturadas para inclusão ou garantia de direitos.

Além disso, embora essas tentativas tenham sido pioneiras, elas enfrentaram barreiras significativas em uma sociedade pouco receptiva às diferenças. Na época, os avanços na área da medicina se concentravam mais na busca pela “cura” das deficiências, em vez de promover o cuidado, a adaptação e a inclusão dessas pessoas no ambiente educacional e social.

Um marco importante ocorreu em 1882, quando o imperador convocou o primeiro Congresso de Instrução Pública para discutir, entre outros temas, a educação das pessoas com deficiência. Nesse evento, realizado no ano seguinte, destacou-se o

debate sobre a “Sugestão de Currículo e Formação de Professores para Cegos e Surdos”, evidenciando uma preocupação inicial com a Educação Especial no país (Miranda, 2009).

Já no início do século XX, com a Segunda República, o governo deu início a ações voltadas às PCDs, ainda que focadas em instituições como clínicas e hospícios, sem uma atenção direta à educação. Foi nesse período também que o interesse da sociedade pelas pessoas com deficiência começou a ganhar visibilidade, refletido na crescente publicação de trabalhos técnicos e científicos sobre o tema, abordando tanto o tratamento quanto a educação dessas pessoas.

Essa fase inicial, marcada por debates, pequenas ações e pesquisas, plantou as primeiras sementes para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Embora o conceito de inclusão estivesse distante do que conhecemos hoje.

DÉCADAS DE 1920, 1930 E 1940

Durante as décadas de 1920, 1930 e 1940, o Brasil deu importantes passos no atendimento especializado às pessoas com deficiência, com a criação de instituições e iniciativas que marcaram o início da Educação Especial no país. Em 1929, foi fundado em Campinas o Instituto Santa Terezinha, uma instituição dedicada à educação de crianças surdas, idealizada por duas freiras brasileiras que se especializaram em Paris. Em 1933, o instituto foi transferido para São Paulo, onde funcionou como internato até 1970, atendendo meninas com deficiência auditiva. Posteriormente, adotou o regime de externato, expandindo o atendimento para meninos e começando a integrar alunos com deficiência auditiva no ensino regular. Essa foi uma das primeiras iniciativas de inclusão escolar para pessoas com deficiência auditiva no Brasil (Lanna Junior, 2010).

Na década de 1930, começaram as primeiras iniciativas educacionais voltadas para pessoas com deficiência física. Em 1931 e 1932, foi criada uma classe especial na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo-SP, para o atendimento de crianças com deficiências físicas não-sensoriais. Essas classes, conhecidas como classes hospitalares, funcionavam com atendimento individualizado para os alunos que também eram considerados pacientes do hospital. Em 1948, outra classe especial foi criada na mesma escola, consolidando essa modalidade de atendimento educacional especializado (Mazzotta, 1999).

A década de 1940 foi marcada pela consolidação de instituições de inclusão. Em 1942, o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro-RJ, fundado em 1854 como Instituto Imperial dos Meninos Cegos, editou a primeira Revista Brasileira para Cegos em Braille e, no ano seguinte, instalou a primeira imprensa Braille do país, que passou a distribuir livros para cegos gratuitamente. Outro marco importante foi a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), em 1946 em São Paulo-SP, que inicialmente se dedicava à produção de livros em Braille, expandindo suas atividades para educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas com deficiência visual. Além disso, em 1948, foi fundada no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, uma instituição filantrópica destinada ao amparo de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Através dela, foram instituídas as primeiras oficinas pedagógicas, consolidando um trabalho educacional importante, apesar de seu caráter assistencialista (Mazzotta, 1999).

DÉCADAS DE 1950 E 1960

A década de 1950 foi marcada pela criação de importantes instituições dedicadas ao atendimento de PCD no Brasil. Em 1950, o Dr. Renato da Costa Bomfin fundou a

Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), que rapidamente se consolidou como um dos principais centros de reabilitação do país (Miranda, 2009). Naquela época não se havia um consenso a respeito das terminologias adotadas para PCD, por isso o nome “Criança Defeituosa”. Deste modo, a AACD se especializou no atendimento de deficientes físicos, com foco em paralisados cerebrais e problemas ortopédicos, e atuou em parceria com órgãos públicos e privados, tanto nacionais quanto internacionais.

Em 1954, outro marco foi a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro, inspirada por Beatrice Bemis, uma mãe americana de uma criança com Síndrome de Down, cujo exemplo motivou a criação dessa organização voltada ao atendimento de crianças com deficiência (Silveira et al., 2019). As APAEs posteriormente se tornaram uma associação comum no Brasil. Segundo a Federação Nacional das APAEs, a “APAE Brasil é a maior rede de apoio às pessoas com deficiência intelectual ou deficiência múltipla” do Brasil e contam com “2.227 APAEs e entidades filiadas, atendendo cerca de 250.000 pessoas com deficiência mental e múltipla diariamente” (Cervellini, 2023).

No mesmo ano, surgiram outras instituições fundamentais, como o Instituto Educacional de São Paulo, atendendo crianças pequenas com deficiência auditiva e mais tarde, em 1962, passou a integrar a Fundação São Paulo, ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Miranda, 2009). Ainda segundo Miranda (2009), a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), também criada em 1954, promoveu o desenvolvimento da reabilitação no Brasil, a reintegração social e a autonomia de crianças e adultos com deficiência física. Essas instituições, todas de caráter filantrópico, desempenharam um papel crucial no avanço da Educação Especial e no atendimento das necessidades das PCDs no Brasil.

A década de 1960 trouxe um avanço legal significativo, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), que, embora não fosse voltada exclusivamente para PCD, apresentou um primeiro esforço legislativo para garantir o direito à educação em escolas regulares para crianças com deficiências e superdotadas. Essa lei abriu caminho para práticas pedagógicas inclusivas para as próximas décadas, estabelecendo uma base para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a inclusão.

DÉCADAS DE 1970 E 1980

Na década de 1970, o Brasil avançou na regulamentação da educação para as PCDs, com a criação da Lei n.º 5.692 (BRASIL, 1971), que introduziu o tratamento especializado para esse grupo. No entanto, Silveira et al. (2019) apontam essa legislação como um retrocesso, pois ao invés de promover a inclusão, ela resultou na segregação de alunos com deficiência em turmas especiais. Esse modelo retirava as PCDs das turmas regulares, criando um ambiente separado e segregado, rotulando os alunos como “normais” ou “anormais” e limitando as possibilidades de interação e inclusão social. Essa prática ia contra os princípios de equidade e inclusão, ao padronizar e catalogar os estudantes, ao invés de considerá-los singulares e integrados ao sistema educacional comum.

Apesar desse contexto, houve avanços institucionais importantes para a Educação Especial. A fundação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, foi um marco fundamental, centralizando e planejando ações para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (Ferreira, 1992). Ainda, segundo o autor, durante essa década, começaram a ser implantados os subsistemas estaduais de

Educação Especial, e a área passou a se expandir, ainda que de maneira limitada, no sistema regular de ensino.

A década de 1980 foi um período de luta mais intensa pelos direitos das PCDs e de avanços na integração social. Embora ainda longe do ideal, os progressos dessa época representaram um salto significativo para a inclusão. Em 1988, a nova Constituição Brasileira trouxe um marco importante ao definir a educação como um direito de todos e um dever do Estado, estabelecendo a base para políticas educacionais mais inclusivas (BRASIL, 1988). Isso foi um passo fundamental para garantir que a educação fosse universal e acessível a todas as pessoas, independentemente de suas condições.

Outro avanço importante ocorreu em 1989, com a criação da Lei n.º 7.853, que estabeleceu o apoio às PCDs e a promoção de sua integração social (BRASIL, 1989). Essa lei definiu normas para assegurar os direitos básicos das PCDs, incluindo a oferta gratuita de Educação Especial, programas de educação para crianças internadas e a matrícula compulsória em cursos regulares. A legislação também criou a Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência, reforçando a obrigação do Estado de garantir tratamento adequado e prioritário para esse público. Novamente, o termo “Portadora” foi cunhado em uma época que não se tinha uma legislação que cuidasse da terminologia adequada para PCDs, vista presentemente como inadequada.

DÉCADA DE 1990

A década de 1990 foi marcada por importantes avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas para a inclusão das PCDs e o fortalecimento da educação especial no Brasil. Diversos marcos normativos consolidaram a proteção dos direitos de crianças, adolescentes e pessoas com deficiência, com foco na educação inclusiva.

Em 1990, foi promulgada a Lei n.º 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabeleceu a proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). O ECA assegura o direito à vida, saúde, educação, lazer, dignidade e convivência familiar, e prevê o acesso igualitário à educação, com atendimento especializado aos alunos com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Além disso, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, responsável por (re)formular políticas de integração para PCDs, promovendo sua inclusão em todos os contextos sociais.

Um marco global para a Educação Inclusiva foi estabelecido na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação Especial, organizada pela UNESCO. O resultado desse encontro foi a Declaração de Salamanca, um documento revolucionário, no qual reforçou os princípios de Educação Inclusiva e destacou a necessidade de reformar os sistemas educacionais para que todos os alunos fossem atendidos no sistema regular de ensino.

Os principais pontos abordados na Declaração incluem: educação como direito fundamental; inclusão escolar (adaptação de currículos, métodos pedagógicos e recursos para atender às necessidades de todos os alunos); apoio à diversidade (valorização da diversidade e promoção de uma cultura de respeito e aceitação das diferenças); políticas públicas inclusivas, principalmente no investimento na formação de professores (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Sendo assim, a Declaração de Salamanca é um marco na defesa da Educação Inclusiva, ao estabelecer uma visão global de que as escolas devem ser espaços de acolhimento e aprendizado para todas as crianças, independentemente de suas necessidades. Esse documento teve grande influência nas políticas educacionais

brasileiras, que começaram a adotar uma abordagem mais inclusiva a partir desse momento.

Em 1996, foi promulgada a Lei n.^o 9.394, que instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB trouxe importantes inovações para a inclusão escolar no Brasil, estabelecendo que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e garantindo o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

A lei prevê que a inclusão escolar deve ser um direito de todos, assegurando a flexibilidade curricular, o uso de recursos didáticos adaptados e a formação de professores especializados para atender aos estudantes com deficiência. Ademais, a LDB também reforçou o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, visando a permanência dos alunos com deficiência nas instituições regulares de ensino e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Em 1999, foi promulgado o Decreto n.^o 3.298, que regulamentou a Lei n.^o 7.853/89, definindo as categorias de deficiência e os direitos das pessoas com deficiência. O decreto estabelece políticas de integração social e garante o acesso a direitos básicos, como educação, saúde e trabalho, promovendo uma maior inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (BRASIL, 1999). Ao regulamentar direitos, definir responsabilidades e estabelecer diretrizes claras para a inclusão, o decreto consolidou o compromisso do Estado brasileiro com a proteção e a promoção dos direitos desse grupo. Ele não facilitou somente o acesso à educação e ao trabalho, mas também criou um ambiente mais inclusivo e respeitoso para as pessoas com deficiência, abrindo caminho para poderem exercer plenamente sua cidadania.

DÉCADA DE 2000

A década começa com a Resolução CNE/CEB n.^o 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), e a Lei n.^o 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), no qual foram marcos para a educação inclusiva no Brasil. A legislação propôs a integração plena de pessoas com deficiência na sociedade. Porém, os dados estatísticos da época ainda não permitiam avaliar com precisão o alcance do atendimento educacional especializado.

Ainda neste ano, o Brasil assinou a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”. Esse decreto foi um marco para os direitos das pessoas com deficiência, ao trazer definições claras sobre o que constituía deficiência e estabeleceu diretrizes para assegurar a plena inclusão social e a proteção de direitos fundamentais. Além disso, reafirma o compromisso de prevenir e eliminar a discriminação e garantir a plena inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (BRASIL, 2001c).

A convenção destaca a importância de medidas legislativas, sociais e educacionais que assegurem a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade das pessoas com deficiência, promovendo sua integração em todos os setores da vida social.

No ano seguinte foi promulgada a Resolução CNE/CP n.^o 1 de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior (BRASIL, 2002a). As diretrizes visam a formação de docentes com sólida base teórica e pedagógica, focada na inclusão, diversidade, novas tecnologias e metodologias de ensino inovadoras. Além disso, destacam a importância da formação continuada de professores e a necessidade de currículos que promovam o ensino inclusivo e a valorização da diversidade nas salas de aula.

O documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” de 2004 trouxe orientações práticas e jurídicas para garantir o cumprimento dos direitos constitucionais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2004a). Atrelado a isto, a Constituição Federal assegura o direito à Educação Inclusiva, e reafirma que todas as escolas, públicas ou privadas, devem se preparar para receber alunos com deficiência, oferecendo os apoios necessários para eliminar barreiras e promover o sucesso escolar (BRASIL, 1988).

Outro documento criado no mesmo ano foi a Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas Regulares” pelo Ministério Público Federal, teve como objetivo orientar e garantir o cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência no que se refere ao acesso e à permanência em escolas regulares (BRASIL, 2004b). Este documento surge como uma resposta à necessidade de esclarecer a aplicação da legislação vigente à época, especialmente no contexto da inclusão escolar. A cartilha reforça o direito à educação inclusiva, garantindo que os alunos com deficiência não fossem discriminados ou segregados em escolas especiais, mas, ao contrário, tivessem suas necessidades atendidas no ambiente de ensino regular.

Além de apresentar um resumo das leis e normativas, a cartilha também instrui gestores, educadores e famílias sobre as responsabilidades das instituições de ensino em adequar suas estruturas físicas e pedagógicas para acolher todos os estudantes. Entre as principais orientações, destaca-se a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas e atitudinais, promovendo o acesso físico e garantindo a utilização de recursos e materiais adequados às diferentes deficiências (BRASIL, 2004b). A cartilha foi um marco no reforço da inclusão educacional no Brasil, influenciando políticas públicas e ações que visam uma escola mais inclusiva e acessível para todos.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006, protocolada em 2007, firmou os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à Educação Inclusiva. Essa Convenção reforçou a importância de proporcionar acesso igualitário a todas as liberdades e direitos humanos, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras à participação plena e à promoção da igualdade de oportunidades.

No ano seguinte, o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b). Esse plano foi criado visando promover a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, envolvendo a União, Estados, Municípios e Distrito Federal, bem como a participação ativa das famílias e da comunidade. A participação das famílias é fundamental para os alunos público alvo da Educação Especial, uma vez que o incentivo vindo “de casa” garante uma participação mais efetiva dos alunos. Entre suas diretrizes, destaca-se o combate à evasão escolar, o acompanhamento do desempenho dos alunos e a promoção da inclusão dos estudantes nas escolas regulares, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), alinhando o Brasil às diretrizes internacionais de inclusão educacional. Essa política estabelece que todos os alunos devem ter acesso pleno e irrestrito ao ensino regular, além de promover a participação efetiva e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política reforça a importância do AEE e da formação adequada de professores para atender às demandas específicas desses alunos, além de enfatizar a necessidade de transformar a estrutura das escolas, garantindo que a inclusão se torne parte central da educação básica no Brasil.

Em 2009, a Resolução n.º 4 de 2 de outubro foi criada para regulamentar e operacionalizar o AEE na educação básica (BRASIL, 2009). Essa resolução determina

que os sistemas de ensino devem matricular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares, além de garantir o AEE em contraturno. O AEE, definido como um complemento à educação regular, promove a permanência de alunos com deficiência em classes comuns, ao invés de segregá-los em ambientes especializados, visando complementar a formação dos alunos, eliminando barreiras à aprendizagem e à participação plena (BRASIL, 2009). Este é conhecido atualmente como Salas de Recurso, contendo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a Educação Inclusiva, profissionais preparados para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial, materiais didático-pedagógicos que auxiliam à complementar e reforçar os conteúdos aprendidos nas turmas regulares.

DÉCADA DE 2010

A década de 2010 trouxe avanços nas políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva no Brasil, com a consolidação de regulamentações importantes. Um dos primeiros avanços foi em 2011, com a criação do Decreto n.º 7.611, que estabeleceu diretrizes fundamentais para a Educação Especial e o AEE (BRASIL, 2011). Este decreto garantiu que estudantes com deficiência tivessem direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, assegurando o suporte necessário para eliminar barreiras de aprendizagem.

Além disso, o decreto reforçou a integração do AEE ao Projeto Político Pedagógico (PPC) das escolas regulares e destacou a responsabilidade do poder público em oferecer apoio técnico e financeiro, além de promover a formação de professores e a adequação da infraestrutura escolar.

No ano seguinte, em 2012, foi instituída a Lei n.º 12.764, estabelecendo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Essa lei reconhece formalmente as pessoas com autismo como PCD, garantindo a elas os mesmos direitos já assegurados a outras pessoas com deficiência, inclusive na educação. Com a lei, ficou assegurado o direito à matrícula de alunos com autismo em escolas regulares, sendo prevista a penalização de gestores escolares que recusassem essa matrícula. A inclusão passou a ser uma realidade legalmente protegida, reforçando a importância da adaptação curricular e dos serviços de apoio especializados.

Em 2013, a Lei n.º 12.796 trouxe mudanças significativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013). Entre as inovações, destacou-se a inclusão do princípio da diversidade étnico-racial, reafirmando o compromisso da educação brasileira com a promoção de uma sociedade mais equitativa. Além disso, a obrigatoriedade da educação básica foi ampliada para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos. A lei também fortaleceu a formação continuada de docentes ao prever que essa formação deveria ocorrer ao nível superior, incentivando a qualificação profissional voltada à educação inclusiva.

Outro marco importante foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014–2024, promulgada em 2015 (BRASIL, 2015a). O PNE estabeleceu diretrizes fundamentais para a educação brasileira ao longo de dez anos, com metas claras voltadas para a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a redução das desigualdades educacionais. A Meta 4, em particular, foi voltada especificamente para a educação inclusiva, reforçando a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência. Essa meta reforçou a necessidade de adaptação do sistema educacional para garantir

acessibilidade arquitetônica e tecnológica, além de promover a formação continuada de professores para o atendimento especializado.

No mesmo ano, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b), consolidou uma série de direitos voltados à inclusão e igualdade. Esse estatuto garantiu o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, promovendo a participação plena de estudantes com deficiência. Ele exigiu adaptações curriculares, serviços de acessibilidade, como intérpretes de LIBRAS, e a adequação dos processos seletivos para garantir equidade. O estatuto também incentivou o desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a inclusão social, fomentando a criação de cursos de pós-graduação e pesquisas na área para aprimorar a formação continuada de professores.

No final da década, em 2018, a lei n.º 13.632 alterou a LDB para garantir o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, abrangendo a educação especial desde a infância até a vida adulta (BRASIL, 2018). Com essa mudança, o Brasil reafirmou o compromisso com uma educação inclusiva que não se limitasse à escolarização inicial, mas que oferecesse oportunidades contínuas para pessoas com deficiência ao longo de suas vidas. No ano seguinte, o Decreto n.º 9.465 reforçou novamente esse compromisso ao atribuir à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação a responsabilidade pela coordenação de políticas voltadas à educação do campo, educação especial e valorização das tradições culturais, consolidando uma abordagem inclusiva no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2019a).

DÉCADA DE 2020

Apesar de esta década não ter terminado até o momento desta pesquisa, diversos passos foram dados à frente para que a Educação Especial no Brasil evoluva positivamente. Tem-se, inicialmente, o decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a). Essa política estabelece diretrizes para garantir o direito à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, defende o atendimento preferencial na rede regular de ensino, e admite a oferta de classes e escolas especializadas quando necessário., Esta foi revogada pelo Decreto n.º 11.370, em 2023 (BRASIL, 2023a).

No ano seguinte, foi sancionada a lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterando a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021b). A legislação assegura o direito dos estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes ao atendimento por professores bilíngues com formação superior adequada. A lei garante materiais didáticos, professores bilíngues com formação adequada e atendimento educacional especializado.

No mesmo ano, foi sancionada a lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021, estabelecendo a obrigatoriedade de um programa de acompanhamento integral para estudantes com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem (BRASIL, 2021c). A lei prevê a identificação precoce do transtorno e/ou deficiência, o encaminhamento para diagnóstico, o apoio educacional nas escolas e o suporte terapêutico na rede de saúde. Determina que as escolas, com apoio da família, garantam o pleno desenvolvimento dos educandos. O acompanhamento deve ser realizado pelos professores com acompanhamento de profissionais da saúde e assistência social.

Avançando para o ano 2023, houve diversas ações governamentais que movimentaram a evolução da Educação Especial no Brasil. Primeiramente, foi sancionada a lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023, instituindo a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e estabelecendo diretrizes e ações para promover a inclusão digital no Brasil por meio da articulação de iniciativas voltadas à educação digital escolar (BRASIL, 2023b). Essa política surge em resposta às demandas contemporâneas de uma sociedade cada vez mais conectada e tecnológica, reconhecendo que o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação e a alfabetização digital são essenciais para a formação cidadã e profissional dos sujeitos.

Mais adiante, em 16 de maio, foi sancionada a lei n.º 14.583, disposta sobre a difusão por órgãos públicos dos direitos fundamentais e humanos, com especial atenção a mulheres, crianças, adolescentes e idosos (BRASIL, 2023c). A legislação determina que os poderes constituídos, dentro de suas respectivas esferas de atuação, promovam a divulgação de dispositivos legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990), tratados internacionais de direitos humanos, e outras convenções que versam sobre a proteção de grupos vulneráveis. Esta lei visa mostrar o poder e importância da Administração Pública na manutenção social.

Por fim, o ano 2024 foi o último estudado no ato de escrita do presente trabalho, visto que foram as últimas legislações sancionadas. Inicia-se em 27 de maio, sancionada a lei n.º 14.863, alterando o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), para assegurar a acessibilidade de PCDs em campanhas sociais, preventivas e educativas (BRASIL, 2024b). À frente, em 06 de agosto, sancionada a lei n.º 14.952, alterando a LDB da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelecendo AEE para estudantes em situações específicas, estudantes impossibilitados de frequentar as aulas presencialmente em razão de tratamento de saúde ou de condição de saúde que impossibilite o acesso à instituição de ensino e estudantes lactantes (BRASIL, 2024c).

Ainda neste ano, visando acrescentar abordagens fundamentadas nas experiências femininas no currículo escolar, bem como promover a Semana de Valorização das Mulheres que fizeram História, foi sancionada a lei n.º 14.986, de 25 de setembro (BRASIL, 2024d). Esta legislação também alterou a LDB (BRASIL, 1996). As abordagens referidas nesta legislação incluem aspectos históricos, científicos, das línguas e artes, culturais do Brasil e do mundo, bem como as demais áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui desenvolvidas evidenciam que a evolução da educação inclusiva no Brasil está profundamente entrelaçada às transformações legais, políticas e sociais ocorridas ao longo das décadas. O resgate histórico das legislações permite compreender não apenas os avanços conquistados, mas também os desafios que ainda persistem na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, este apanhado histórico não apenas contribui para a valorização das lutas e conquistas em prol da equidade, mas também se configura como subsídio fundamental para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. Como desdobramento, propõe-se a realização de estudos que analisem a efetividade das normativas atuais na prática escolar, bem como investigações interseccionais que relacionem inclusão com questões de raça, classe, gênero e território, ampliando os horizontes da pesquisa em educação inclusiva no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União:** 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 1971.

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

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 1989.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** 1996.

BRASIL. Decreto Lei n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 1999.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União:** 2001a.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 2001b.

BRASIL. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União:** 2001c.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** 2002a.

BRASIL. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 2002b.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Dispõem sobre a promoção da acessibilidade as pessoas com deficiência. **Diário Oficial da União:** 2004a.

BRASIL. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Diário Oficial da União:** 2004b.

BRASIL. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União:** 2005.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006c.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: Recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006d.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007a.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Diário Oficial da União:** 2007b.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. **Diário Oficial da União:** 2007c.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. **Diário Oficial da União:** 2007d.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n. 1, 2008a.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União:** 2008b.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União:** 2008c.

BRASIL, Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União:** 2009.

BRASIL. Decreto n.º 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:** 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** 2013b.

BRASIL, Lei n.º 12.796. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** 2013c.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: 2015a.

BRASIL, Lei n.º 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** 2015b.

BRASIL, Lei n.º 13.632. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União:** 2018.

BRASIL. Decreto n.º 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União:** 2019a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 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. **Diário Oficial da União:** 2019b.

BRASIL. Resolução n.º 2/2019, 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. **Diário Oficial da União:** 2019c.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União:** 2020a.

BRASIL. Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2021. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL. Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União:** 2021b.

BRASIL. Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União:** 2021c.

BRASIL. Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL, Decreto n.º 11.063, de maio de 2022. Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis. **Diário Oficial da União:** 2022b.

BRASIL. Decreto n.º 11.370, de 2023. Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União:** 2023a.

BRASIL. Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União:** 2023b.

BRASIL. Lei n.º 14.583, de 16 de maio de 2023. Dispõe sobre a difusão por órgãos públicos dos direitos fundamentais e dos direitos humanos, especialmente os que tratam de mulheres, crianças, adolescentes e idosos. **Diário Oficial da União:** 2023c.

BRASIL. Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União:** 2023d.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 4 de janeiro de 2024. Estabelece Diretrizes para a Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação, 2024a.

BRASIL. Lei n.º 14.863, de 27 de maio de 2024. Altera a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para assegurar a acessibilidade nas campanhas sociais, preventivas e educativas. **Diário Oficial da União:** 2024b.

BRASIL. Lei n.º 14.952, de 06 de agosto de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de estabelecer regime escolar especial para atendimento a educandos nas situações que especifica. **Diário Oficial da União:** 2024c.

BRASIL. Lei n.º 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União:** 2024d.

CERVELLINI, Beatriz. **As tecnologias de informação e comunicação no apoio a alunos com necessidades educativas especiais no contexto da COVID-19 nas APAE do Noroeste do Estado de São Paulo, Brasil.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Portugal, 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, Salamanca: 1994.

FERREIRA, Júlio Romero. **Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 01, p. 101-106, 1992.

LANNA JUNIOR, Mário Cleber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MIRANDA, A. A. B. **Educação Especial no Brasil:** Desenvolvimento Histórico. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 7, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SILVEIRA, Aline Machado da; SILVA, Henrique Borges da; MAFRA, João da Silva. Educação inclusiva no Brasil. Cadernos da FUCAMP, v. 18, n. 33, 2019.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ABORDAGENS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Mizalene Silva da Silva, Vanessa de Macedo Dourado, Mizanete Silva da Silva, Luis Carlos Cantanhêde Santos Junior.

Resumo: Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de alfabetização e letramento, assim como os professores envolvidos nesse processo pedagógico, este estudo teve como objetivo investigar e propor práticas pedagógicas eficazes para a alfabetização e o letramento de crianças com TEA, buscando promover o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. A pesquisa desenvolveu uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, com levantamento de artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais por meio do Google Acadêmico. A análise dos dados encontrados permitiu identificar os principais desafios enfrentados por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Foi elaborada uma cartilha pedagógica com orientações práticas para auxiliar e dar suporte tanto aos alunos quanto aos professores. Este trabalho contribui para um ensino mais inclusivo e acessível, fornecendo suporte teórico e prático aos educadores e impactando positivamente a aprendizagem das crianças, garantindo-lhes melhores oportunidades acadêmicas e sociais.

Palavras-chave: Cartilha. Educação. Inclusão escolar.

M. S. Da Silva (✉) Universidade Federal do Piauí. Floriano, PI, Brasil.
e-mail: mizalenesilva20@gmail.com

V. M. Dourado (✉) Universidade Federal do Piauí. Floriano, PI, Brasil.

M. S. Silva (✉) Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

L. C. C. Santos Junior (✉) Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades na interação social, na comunicação verbal e não verbal, além da presença de comportamentos repetitivos ou restritivos. Segundo o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (Brasil, 2019), esses sinais podem variar significativamente em intensidade e manifestação, o que justifica o uso do termo “espectro”. Os primeiros indícios do TEA podem surgir ainda nos primeiros meses de vida, embora, na maioria dos casos, sejam identificados entre os 12 e 24 meses. Apesar disso, o diagnóstico formal costuma ocorrer apenas entre os 4 e 5 anos de idade, considerado tardio para a realização de intervenções precoces que poderiam trazer melhores resultados ao desenvolvimento da criança.

O diagnóstico do TEA é clínico e se baseia na observação cuidadosa do comportamento da criança, sendo indispensável a participação ativa da família no processo de identificação. O Manual de Orientação: Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2019) aponta que sinais precoces podem incluir a perda de habilidades previamente adquiridas, como o balbucio, o contato ocular ou o sorriso social, a falta de resposta a sons e vozes, a baixa interação social, o interesse reduzido em pessoas, a presença de comportamentos repetitivos e a fixação em determinados objetos. Também são comuns a sensibilidade exagerada a estímulos sensoriais, como sons altos e toque físico, bem como padrões irregulares de sono e alimentação. Dessa forma, compreender o autismo em suas diferentes dimensões é essencial para garantir que os indivíduos com TEA e suas famílias recebam o suporte necessário. O reconhecimento precoce do transtorno, aliado a intervenções terapêuticas e educacionais adequadas, pode promover um desenvolvimento mais pleno e uma melhor qualidade de vida para essas crianças e adolescentes (Stravogiannis, 2021).

No contexto educacional, a alfabetização é um processo complexo, influenciado por múltiplos fatores ligados às particularidades de cada indivíduo. É necessário compreender que cada criança possui seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às suas necessidades. Para crianças com dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas dentro do espectro autista, metodologias diversificadas e bem estruturadas são fundamentais (Britto, 2024). Estratégias como o ensino estruturado, o uso de recursos visuais e a abordagem multissensorial, que integra diferentes estímulos, têm se mostrado eficazes na assimilação de conteúdos por esses alunos.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda existem muitos desafios a serem superados. A carência de materiais didáticos adequados, a falta de formação especializada por parte dos professores e a resistência de algumas instituições em adotar metodologias pedagógicas mais inclusivas são obstáculos que dificultam o processo de alfabetização dessas crianças (Mantoan, 2006). Souto (2014) destaca a importância de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, sobretudo aquelas com dificuldades de aprendizagem. A adaptação curricular e a formação continuada dos educadores são condições essenciais para que a alfabetização e o letramento sejam de fato inclusivos e eficazes.

Compreender os desafios enfrentados por alunos com TEA no ambiente escolar é um passo fundamental para a construção de estratégias educacionais realmente significativas. A falta de reconhecimento das dificuldades específicas que essas crianças vivenciam pode levar à exclusão silenciosa dentro da sala de aula. Ao identificar essas barreiras com sensibilidade e conhecimento, é possível planejar intervenções que respeitem as individualidades e favoreçam o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais. Essa compreensão amplia a capacidade do professor de atuar com

empatia e eficiência, transformando a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Diante dos desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este trabalho tem como objetivo identificar as principais dificuldades nesse contexto e propor práticas pedagógicas eficazes, culminando na elaboração de uma cartilha pedagógica. Esse material visa oferecer orientações claras, práticas e acessíveis, auxiliando professores na aplicação de metodologias estruturadas e adaptadas às necessidades específicas desse público. Ao preencher uma lacuna significativa na formação e no apoio pedagógico aos educadores, este estudo busca contribuir diretamente para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o acesso ao ensino de qualidade e favorecendo o desenvolvimento pleno e inclusivo das crianças com TEA.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Este estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, com foco na revisão bibliográfica, visando investigar e propor práticas pedagógicas eficazes para a alfabetização e o letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa teve como base a análise de publicações científicas disponíveis em bases de dados acadêmicas, especialmente no Google Acadêmico, permitindo um embasamento teórico sólido sobre as metodologias mais eficazes aplicadas nesse contexto.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico, e selecionados artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordem o tema da alfabetização e do letramento para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A busca pelos materiais foi guiada por palavras-chave relevantes, como: alfabetização e letramento, dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, práticas pedagógicas inclusivas, métodos de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), intervenções pedagógicas na alfabetização e recursos didáticos para alfabetização. O objetivo dessa etapa foi compreender os desafios enfrentados por essas crianças, identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos educadores e analisar metodologias que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira acessível e motivadora.

Análise de Dados

Após a seleção dos materiais, foi realizada uma análise crítica das informações coletadas, categorizando os principais desafios enfrentados pelos alunos. Com base nessa análise, foi elaborado um material didático como produto final da pesquisa: uma cartilha pedagógica, desenvolvida na plataforma *Canva*, que reunirá orientações práticas para educadores.

A cartilha foi estruturada em capítulos, cada um abordando uma prática metodológica específica voltada para as principais dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao final da pesquisa, a cartilha servirá como um material de apoio para educadores, proporcionando alternativas práticas e eficazes para a alfabetização e o letramento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Espera-se que esse produto contribua para um ensino mais inclusivo e para a melhoria do desempenho dos alunos nesse processo essencial para sua formação educacional.

Resultados e discussão

Enfrentar os desafios da aprendizagem no contexto do autismo requer um olhar sensível e atento às necessidades de cada aluno. A implementação de estratégias pedagógicas eficazes (De Sousa; De Carvalho, 2021), o investimento na formação de professores, a colaboração com a família e a conscientização da comunidade escolar são medidas essenciais para garantir um ensino mais justo e equitativo para todos. Com essas práticas, podemos transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde cada criança tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo.

Os estudos de Gomes (2007); Mergl; Azoni (2015); Souza *et al.* (2017); Krüger *et al.* (2018); Oliveira *et al.* (2019); Haas *et al.* (2020); Silva *et al.* (2020); Meneses *et al.* (2020); Silveira *et al.* (2020); Golfetto (2020); Heckler (2021); Ribeiro *et al.* (2021); Montenegro *et al.* (2021); Reis (2022); Soares (2022); Silva (2022); Vieira (2022); De Souza Gaia (2022); Do Carmo Cupertino (2022) e Santos (2025) apontam que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios específicos no processo de alfabetização, principalmente em três áreas fundamentais: comunicação e linguagem, concentração, e coordenação motora. Crianças com TEA apresentam dificuldades no desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva, impactando diretamente o aprendizado da leitura e da escrita (Silva *et al.* 2020). Segundo Reis (2022), há comprometimentos na consciência fonológica, ou seja, na capacidade de perceber e manipular os sons da fala, o que prejudica a associação entre fonemas e grafemas. Além disso, dificuldades na compreensão textual são comuns, uma vez que muitas crianças apresentam déficits na interpretação de linguagem não literal e na inferência de significados.

Segundo Russo (2023) a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é uma ferramenta essencial para facilitar a comunicação de alunos autistas e destaca a importância de métodos de comunicação que vão além da fala. Ele aponta que ao utilizar imagens, símbolos e tecnologias assistivas, esses alunos podem expressar suas necessidades e se comunicar de forma mais eficaz no ambiente escolar e em seu cotidiano. Assim sendo, o uso dessas ferramentas ajuda a promover uma maior interação e inclusão social, permitindo que o aluno participeativamente da rotina escolar, mesmo na ausência da comunicação verbal.

Outro fator amplamente estudado é a dificuldade de atenção e concentração em crianças com TEA. De acordo com Klin (2006) e Reis (2022), essas crianças frequentemente apresentam déficits em atenção sustentada e seletiva, dificultando a execução de tarefas sequenciais, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, estímulos sensoriais do ambiente escolar podem atuar como distrações, interferindo na capacidade de focar nas atividades propostas.

Estudos também apontam que muitas crianças com TEA apresentam dificuldades motoras, incluindo déficits na coordenação motora fina, essencial para o desenvolvimento da escrita. Soares (2022) demonstra que problemas no manuseio de lápis e na organização espacial das letras no papel podem dificultar a formação de palavras e a legibilidade da escrita. Além disso, a fadiga motora e a lentidão na execução das atividades escritas são fatores recorrentes identificados em crianças do espectro.

Diante disto, os meios alternativos desempenham papéis fundamentais para enfrentar desafios específicos no processo de alfabetização (Montenegro *et al.* 2021), entre esses destacamos as cartilhas adaptadas (APÊNDICE 1) como recursos didáticos essenciais no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Queiroz *et al.* 2023). Esses materiais didáticos acessíveis ajudam a

facilitar a compreensão dos conteúdos, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e adequado às necessidades específicas de cada aluno.

A cartilha, nesse contexto, desempenha um papel fundamental, pois apresenta atividades cuidadosamente planejadas para estimular diferentes habilidades cognitivas e motoras, promovendo um aprendizado mais eficaz. Por meio de ilustrações, instruções objetivas e exercícios lúdicos, a cartilha permite que a criança desenvolva competências essenciais para o seu dia a dia, como a comunicação, a coordenação motora, a leitura e a concentração. Um dos principais diferenciais desse material é a adaptação das atividades para a realidade do aluno com TEA. Muitos desses estudantes enfrentam desafios na comunicação verbal, na interpretação de comandos e na organização das informações. Assim, a cartilha utiliza recursos visuais, pictogramas e linguagem simples para facilitar a compreensão e incentivar a autonomia na execução das tarefas.

Além disso, o material inclui exercícios voltados para o treino da coordenação motora fina, fundamentais para o desenvolvimento da escrita e outras atividades manuais. Desenhar, traçar linhas, colorir e recortar são práticas que ajudam a fortalecer os músculos das mãos e a melhorar a precisão dos movimentos, tornando o aprendizado mais acessível e funcional (Araújo; Seabra Junior, 2021). Outro aspecto importante da cartilha é a sua contribuição para o desenvolvimento da leitura e da concentração. As atividades propostas estimulam a identificação de palavras, associações entre imagens e textos, além da interpretação de pequenas histórias. Tudo isso contribui para que a criança amplie seu vocabulário e desenvolva habilidades de leitura de maneira gradual e prazerosa. Por fim, a cartilha não se limita apenas ao ambiente escolar, podendo ser utilizada também em casa, com o apoio da família. Isso reforça a importância da parceria entre professores, pais e cuidadores na construção de um ensino mais inclusivo e significativo. Com esse recurso, é possível proporcionar uma experiência de aprendizagem mais envolvente e personalizada, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exigem uma abordagem pedagógica diferenciada, que leve em consideração as especificidades cognitivas, emocionais e sensoriais de cada aluno. O processo de ensino-aprendizagem deve ser estruturado de forma inclusiva, respeitando os ritmos individuais e utilizando estratégias que potencializem as habilidades de cada criança, ao mesmo tempo em que busquem superar as barreiras que o autismo pode impor ao seu desenvolvimento escolar.

O papel do professor é essencial, sendo necessário que este profissional possua uma formação continuada que o capacite a compreender as particularidades do TEA e a utilizar metodologias eficazes para promover a aprendizagem de alunos autistas. Estratégias como o ensino estruturado, o uso de recursos visuais, a ludicidade e as tecnologias assistivas têm se mostrado fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a inclusão e o desenvolvimento das crianças com autismo.

A revisão bibliográfica sobre a dificuldade em alfabetizar crianças com TEA é fundamental para compreender os desafios e as melhores práticas nesse processo. Ao reunir pesquisas e teorias, amplia o conhecimento sobre métodos eficazes, permitindo que educadores adotem abordagens mais adequadas às necessidades dessas crianças. Além disso, possibilita a identificação de lacunas no conhecimento, incentivando novas investigações e aprimorando práticas pedagógicas. Esse estudo também contribui para

embasar políticas educacionais inclusivas, garantindo que a alfabetização do aluno autista seja mais acessível e eficaz.

Além disso, este estudo apresenta implicações significativas para aplicações práticas ou teóricas, podendo subsidiar políticas, práticas ou avanços teóricos. Destaca-se a relevância de continuar investigando aspectos específicos ou variáveis adicionais para ampliar o entendimento e promover soluções mais eficazes. Os resultados apresentados estimulam novos estudos e discussões sobre as dificuldades enfrentadas por criança em seu processo de alfabetização. Por fim, como contribuição no processo de avanço do conhecimento na construção de práticas eficientes e acessíveis, foi elaborada e disponibilizada uma cartilha para colaborar com o avanço de materiais destinado ao público TEA, subsidiando crianças e professores nos processos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, G. S.; SEABRA JUNIOR, M. O. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 120-147, 2021.
- BRASIL. **Manual de Orientação: Transtorno do Espectro Autista**. Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019.
- BRITTO, F. A. **Segredos da Alfabetização uma Abordagem Psicopedagógica**. Editora Appris, 2024.
- DE SOUSA, L. G.; DE CARVALHO, J. R. S. O xadrez e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Científica Multidisciplinar Brilliant Mind**, v. 7, n. 03, 2021.
- GAIA, B. L; DE FREITAS, F. G. B. Atuação da fisioterapia em crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão da literatura. **Diálogos em Saúde**, v. 5, n. 1, 2022.
- CUPERTINO, M.; RESENDE, M. B.; VELOSO, I.; DE CARVALHO, C. A.; DUARTE, V. F.; RAMOS, G. A. Transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática sobre aspectos nutricionais e eixo intestino-cérebro. **ABCs Health Sciences**, 44(2). 2019.
- GOLFETTO, V. A inclusão de pessoas com transtorno de espectro autista (tea) no desenvolvimento das habilidades sociais. In: **V Congresso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica**. 2020.
- GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico**. 2007.
- HAAS, P.; PAIVA, K. M.; CORRÊA, V. P.; GONZALES, A. I.; BESEN, E.; MOREIRA, E.; DA CUNHA, J. Impacto do exercício físico no transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 28(2). 2020.

HECKLER, A. P. G.; BAUMER, É. R. Os benefícios da música na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com autismo no ambiente escolar. **Revista Saberes Pedagógicos**, 5(2). 2021.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, 2006.

KRÜGER, G. R.; GARCIAS, L. M.; HAX, G. P.; MARQUES, A. C. O efeito de um programa de atividades rítmicas na interação social e na coordenação motora em crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 23, 1-5. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MENESES, E. A. Transtorno do espectro autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia & Saberes**, 9(18), 174-188. 2020.

MERGL, M.; AZONI, C. A. S. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n.6, p.2072-2080, 2015.

MONTENEGRO, A. C. D. A.; LEITE, G. A.; FRANCO, N. D. M.; SANTOS, D. D.; PEREIRA, J. E. A.; XAVIER, I. A. D. L. N. Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. **Audiology-Communication Research**, 26, e2442. 2021.

OLIVEIRA, É. M. *et al.* O impacto da psicomotricidade no tratamento de crianças com transtorno do espectro autista: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 34, p. e1369-e1369, 2019.

QUEIROZ, S. M. L.; ALBUQUERQUE, C. F.; MORAES, É. B.; SILVA, G. A., SABINO, V. F.; CORDEIRO, P. M.; ALBUQUERQUE, F. H. S. Cartilha educativa para crianças autistas sobre os cuidados da Covid-19. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 23, n. 1, p. e11641-e11641, 2023.

REIS, A. C. D. P. **O processo de leitura por educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): situação de ensino e aprendizagem.** 269 p. 2022.

RIBEIRO, C. F.; MECCA, T. P.; BRITO, G. R.; SEABRA, A. G. Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27, e0050. 2021.

RUSSO, C. **Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos autistas.** Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2023.

SANTOS, C. J. M. D. **A educação musical terapêutica aliada à musicoterapia: contribuições para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista TEA.** 2025.

SILVA, D. R. D. As Tecnologias assistivas e a acessibilidade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: possíveis repercussões no processo de inclusão. 2022.

SILVA, J. A.; DE CARVALHO, M. E.; CAIADO, R. V. R.; BARROS, I. B. R. As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, 13(1), 45-64. 2020.

SILVA, M. Educação inclusiva e as dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Editora Educação, 2020.

SILVA, S. R.; DEL CORSO, J.; CELESTE, L. C.; SATLER, C. E. Cartilha de orientação para pais sobre os marcos do desenvolvimento e manifestações do TEA na primeira infância. **Revista Ciências Da Saúde CEUMA**, v. 1, n. 1, p. 43-51, 2023.

SILVA, V. T. O. F; DE SOUZA, P. H. M.; SOUZA, G. P. Análise do uso terapêutico de canabinoides em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Bionorte**, v. 10, n. S2, 2021.

SILVEIRA, P. T. D.; DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 25, 659-675. 2020.

SOARES, A. B. Atendimento Educacional Especializado e a utilização das tecnologias como acesso à aprendizagem. 2022.

SOUTO, K. R. Educação Inclusiva no Brasil. Brasília: MEC, 2014.

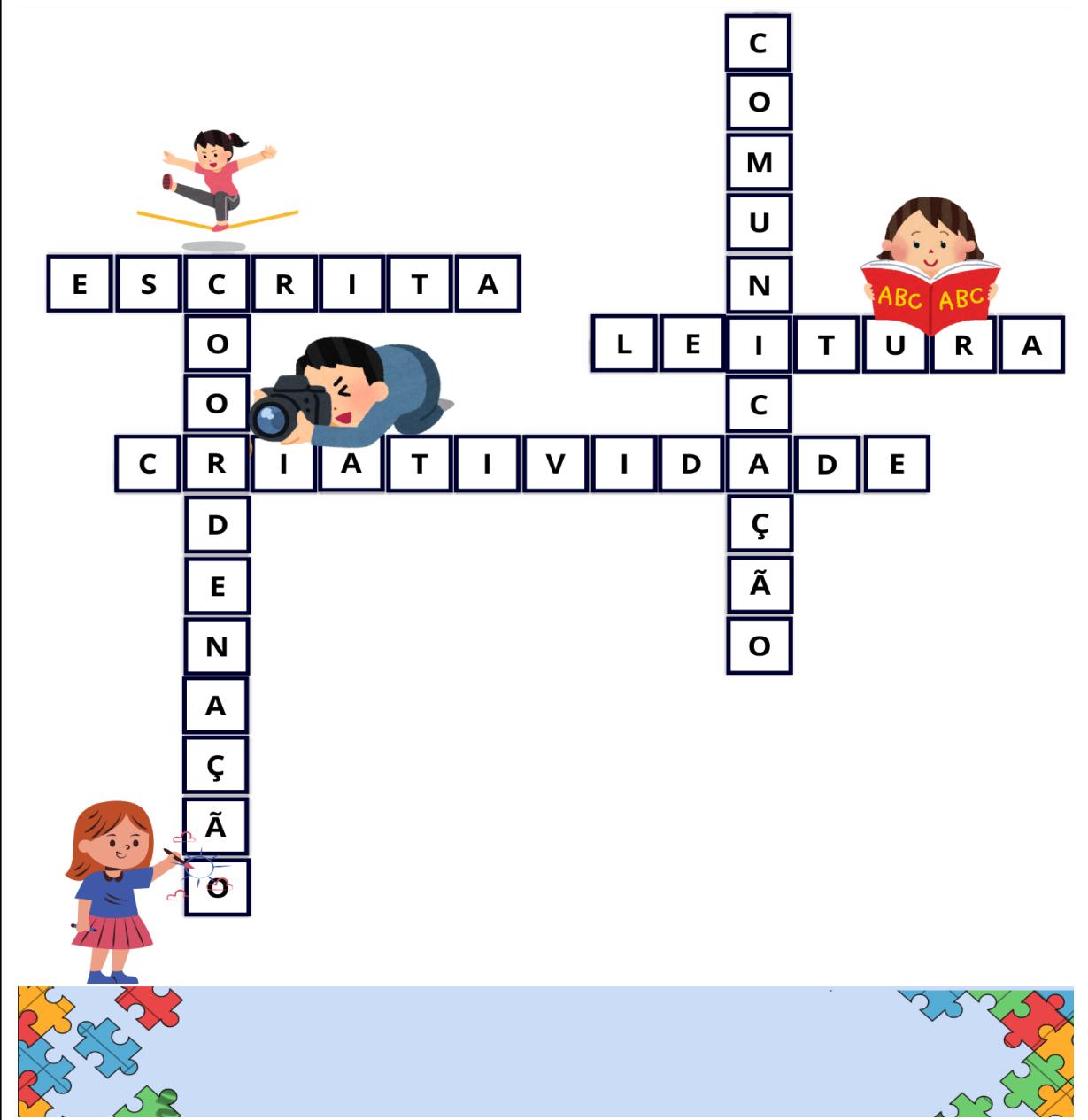
SOUZA, T. D. N.; SONEGHETI, J. V.; TANNURE, P. N.; ANDRADE, L. H. R. Atendimento odontológico em uma criança com transtorno do espectro autista: relato de caso. **Rev. odontol. Univ. São Paulo (Online)**, 191-197. 2017.

STRAVOGIANNIS, A. L. Autismo: um olhar por inteiro. Literare Books, 2021.

VIEIRA, E. C. C. Caracterização clínica e sociodemográfica de crianças com Transtorno do Espectro Autista: relações entre sintomatologia e níveis de suporte. 2022.

APÊNDICE 1: Cartilha exemplificando atividades cotidianas para trabalhar a comunicação, coordenação, leitura e concentração.

Alfabetização e Letramento



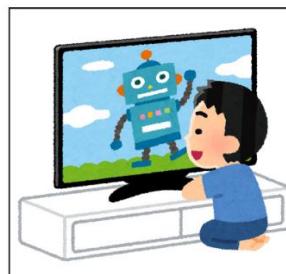
COMUNICAÇÃO



BANHO



ÁGUA



TV



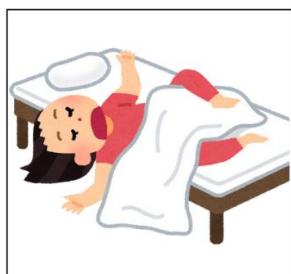
REFEIÇÃO



BRINCAR



ESCOVAR DENTES



DORMIR



ESTUDAR



BANHEIRO



COMUNICAÇÃO



CONFUSO



DEPRIMIDO



CANSADO



RAIVA



GRITOS



CHORAR



SONO

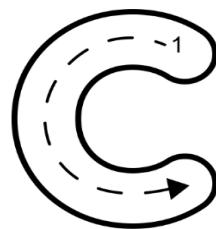
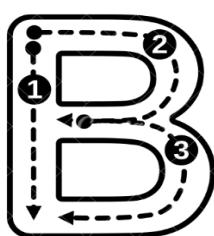
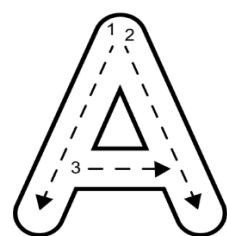


ALEGRIA



CONVERSAR

COORDENAÇÃO



ABELHA



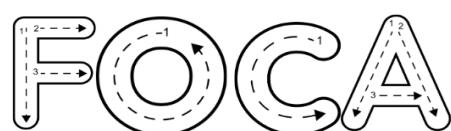
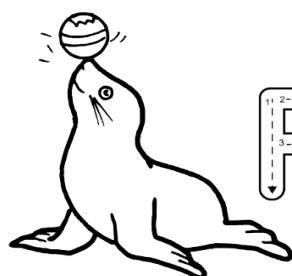
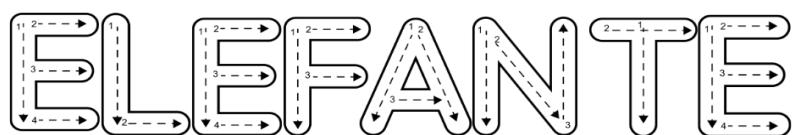
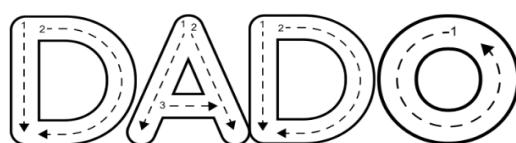
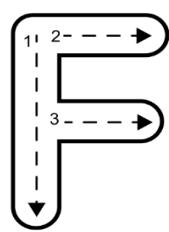
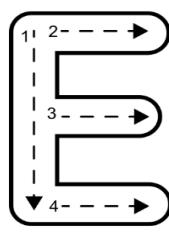
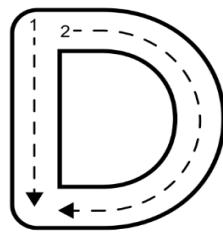
BANANA



COCO



COORDENAÇÃO





LEITURA



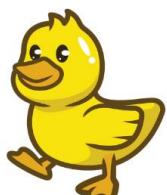
CONTORNE AS PALAVRAS E SEPARA AS SÍLABAS



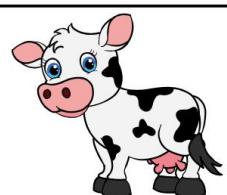
GATO



RATO



PATO



VACA





LEITURA



COMPLETE AS SÍLABAS E FORME AS PALAVRAS



G _ T



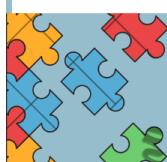
B _ L



E L R



P X E





LEITURA



JUNTE AS SÍLABAS E FORME AS PALAVRAS.



M A C A C O



T O M A T E



B A T A T A

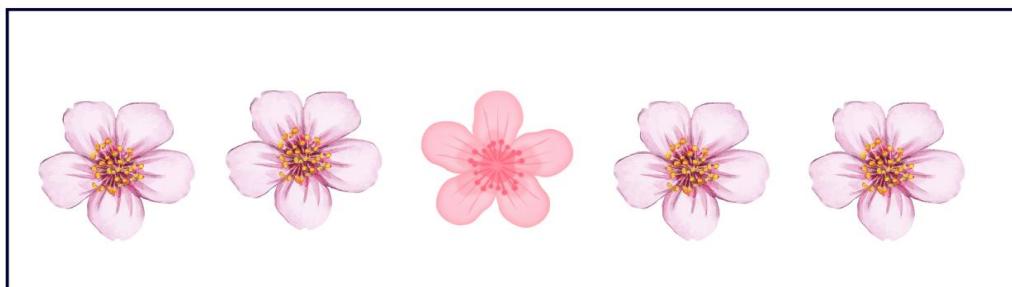
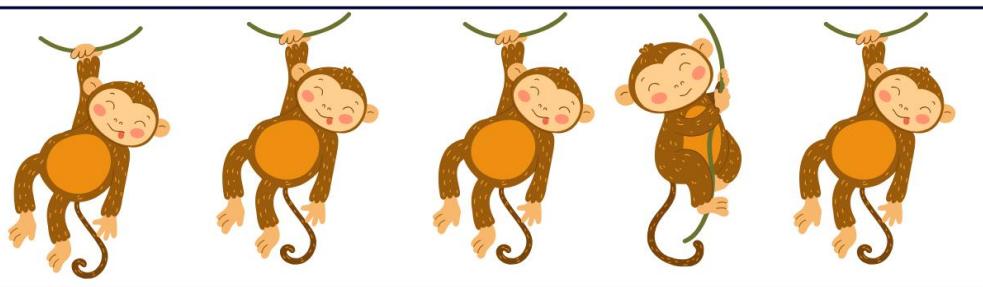


B A N A N A



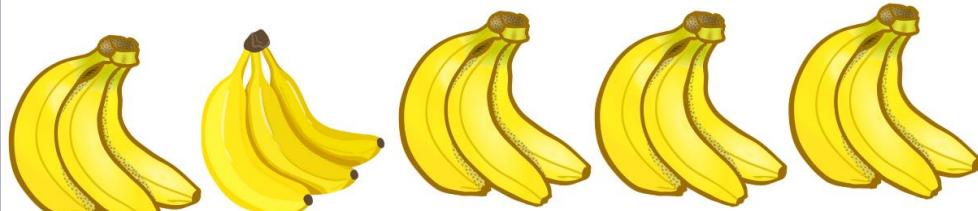
Concentração

ENCONTRE E CIRCULE AS FIGURAS DIFERENTES



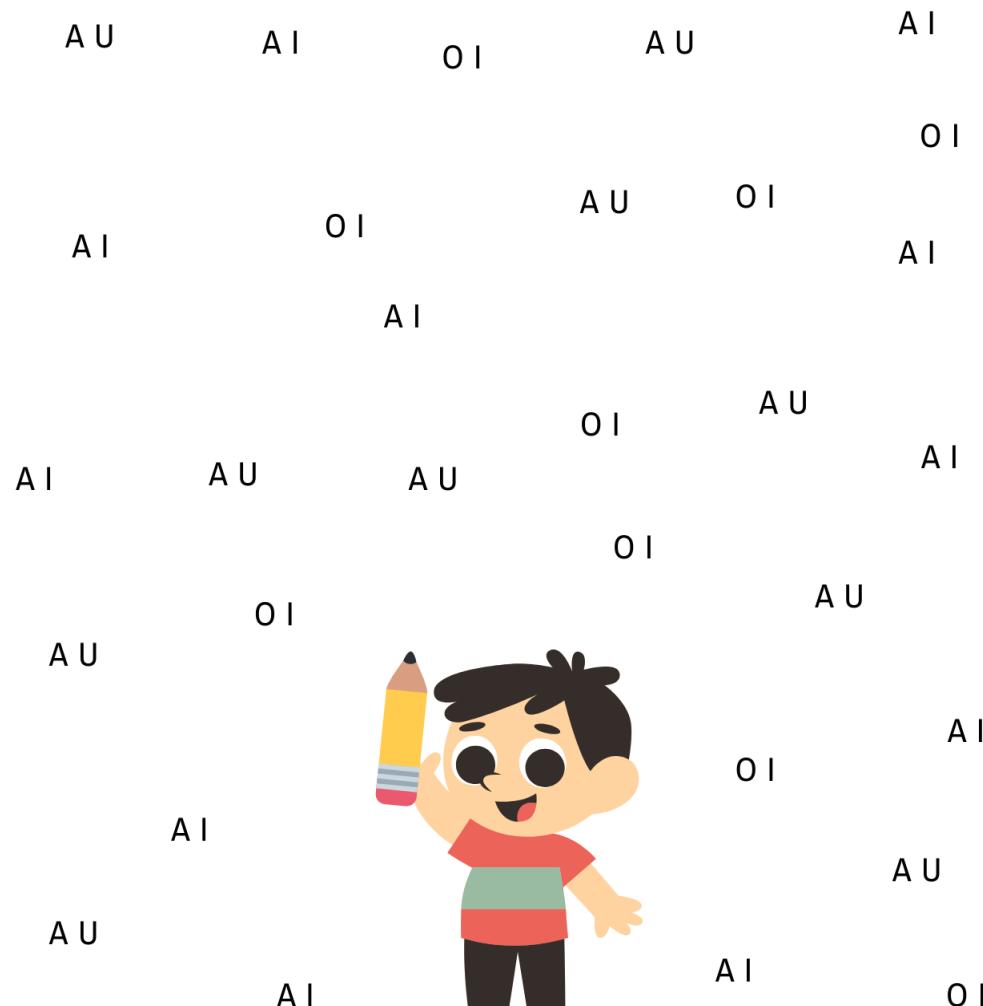
Concentração

ENCONTRE E CIRCULE AS FIGURAS DIFERENTES



Concentração

CIRCULE O "AI" DE AZUL; O "OI" DE VERDE E O "AU" DE VERMELHO:



Capítulo 9

ESCOLA INCLUSIVA EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL: HISTÓRIA, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES

Flávia Bé Ceratto

Resumo: O estudo proposto parte do princípio de que a educação de qualidade, se faz necessária para todos, independentemente de suas características ou capacidades. A inclusão escolar emerge como uma resposta à exclusão historicamente perpetuada contra estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem e outros grupos estigmatizados. Este artigo instiga a constante visita aos *porões* da casa que habitamos, buscando compreender os arquétipos que nos constituem e a sociedade na qual se vive. Além disso, revisita as origens da Teoria Crítica, suas formulações, suas bases originais e como foram e continuam se transformando ao longo do tempo. A característica primordial da teoria crítica é sua constante mutação e transformação, considerando as leituras da sociedade no tempo histórico na qual se encontram. O presente trabalho tem por objetivo revisitar as bases teóricas que fundamentam a sociedade contemporânea, assim como tensionar os ideais inclusivos e as políticas neoliberais. A elaboração deste artigo parte de uma pesquisa bibliográfica, com base na perspectiva pós-estruturalista, bem como referenciais foucaultianos.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Neoliberalismo. Teoria crítica. Teoria pós-crítica.

F. B. Ceratto. Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Chapecó-SC/Brasil. E-mail: flavia.ceratto@unochapeco.edu.br

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 9)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva encontra-se em meio a intensos debates no cenário educacional global, sobretudo em um contexto neoliberal, onde políticas educacionais se entrelaçam com ideais de mercado e eficiência. A partir do princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas características, devem ter acesso a uma educação de qualidade, a inclusão escolar emerge como resposta à exclusão historicamente perpetuada contra estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem e demais grupos estigmatizados. Este artigo instiga a constante visita aos *porões* da casa que habitamos, buscando compreender os arquétipos que nos constituem e a sociedade na qual se vive. Além disso, revisita as origens da Teoria Crítica, suas formulações, suas bases originais e como foram e continuam se transformando ao longo do tempo. A característica primordial da teoria crítica é sua constante mutação e transformação, considerando as leituras da sociedade no tempo histórico na qual se encontram. O presente trabalho tem por objetivo revisitar as bases teóricas que fundamentam a sociedade contemporânea, assim como tensionar os ideais inclusivos e as políticas neoliberais.

O presente ensaio está dividido em três partes, sendo: a primeira, uma abordagem do artigo “É preciso ir aos porões” do autor Alfredo Veiga-Neto (2012), que instiga para investigações dos fatos e acontecimentos cotidianos, a partir da reflexão de que sempre há algo por trás ou mais profundo do que simplesmente o que está posto. Na segunda parte, a ênfase é para a história do surgimento da teoria crítica, sendo utilizado o livro “A Teoria Crítica”, escrito por Marcos Nobre (2004). Já na terceira parte, ganha destaque um diálogo entre os textos de Lockmann (2020), Pieczkowski e Schwengber (2019) e Lopes e Veiga-Neto (2022), com o objetivo de tensionar os processos de inclusão em uma sociedade neoliberal, que busca a governamentalidade dos indivíduos visando o mercado produtivo.

É PRECISO IR AOS PORÕES

Não tenho dúvidas de que uma constante ida aos porões da casa que habitamos – a metáfora de Gaston Bachelard [...] – se faz necessária como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais. Além do mais, as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem (Veiga-Neto, 2012, p. 168).

A citação acima nos provoca a pensar os fenômenos sociais e educacionais naturalizados e aceitos pela maioria da população. Esses fenômenos, postos como naturais, pouco são problematizados ou vislumbrados como uma construção histórica, que possuem alicerces fortes e profundos nos porões de nossas casas¹. Alguns exemplos

¹Bachelard sugere a importância da metáfora do espaço-casa para uma análise no âmbito da *psique* – nos falando de uma topoanálise que seria o ‘estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima’ (2003, p. 28) –, eu me arrisco a sugerir sua importância também para uma análise no âmbito do *communis*, ou seja, no âmbito daquilo que os indivíduos partilham entre si, quando agrupados. Assim, ao mesmo tempo em que a metáfora da casa pode ser usada para a problematização dos indivíduos naquilo que eles têm de singular, ela serve também para problematizar os agrupamentos desses indivíduos, naquilo que eles têm de comum ou trocam cooperativamente entre si (Veiga-Neto, 2012, p. 271).

destes fenômenos apontados por Veiga-Neto (2012, p. 268) e que ainda fazem parte dos círculos de discussões, mesmo após treze anos da publicação de seu artigo, são apontados como

[...] a proclamada necessidade de uma educação permanente; os imperativos contemporâneos da flexibilização (principalmente curricular) e da inclusão; a celebração da diferença; o esmaecimento do disciplinamento e das tecnologias disciplinares – com a simétrica ampliação das práticas de controle –; as candentes discussões sobre o papel das novas tecnologias na educação (seus usos, efeitos, vantagens, perigos etc.); as novas configurações e usos do tempo e do espaço; os destaques dados à *performatividade*, ao *consumo*, à *concorrência* e ao *empresariamento de si mesmo* (Veiga-Neto, 2012, p. 268).

Segundo Veiga-Neto (2012), esses fenômenos quando colocados em discussão enfrentam o pensamento dicotômico moderno, em posicionamentos de *a favor ou contra*. Assim, seu texto mostra que “o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver” (Veiga-Neto, 2012, p. 268).

A metáfora da Casa - escrita por Bachelard (2003) e utilizada por Veiga-Neto (2012) como pano de fundo para as discussões sobre os fenômenos educativos e sociais – consiste em apresentar a nossa consciência/inconsciência em três níveis: o porão, o andar intermediário e o sótão. De maneira sucinta, o porão “guarda os arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias [...] é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (Veiga-Neto, 2012, p. 269). Justamente por isso, segundo o autor “é importante adentrar nesse lugar e escrutiná-lo o mais cuidadosa e intensamente possível” (Veiga-Neto, 2012, p. 269). Apesar de sua aparente escuridão, também é local onde a razão, a racionalidade ou a falta de ambas, habitam e consequentemente influenciam no andar intermediário. No andar intermediário está o cotidiano, as coisas comuns do dia a dia, local onde se dão as experiências imediatas e onde permanecemos a maior parte do tempo, muitos nem saem desse andar. Já o sótão é onde se dá a experiência da imaginação e da sublimação, aonde vivem as utopias. De acordo com o autor,

No porão, firmamos nossos pés; do sótão, partimos para os voos imaginários, para o sonho e as utopias. Lá estão a reflexão e a razão; aqui estão a imaginação e a inovação. Pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos a fim de nos elevar para além das experiências imediatas. Incapazes de alçar voo e de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem (Veiga-Neto, 2012, p. 270).

Para Veiga-Neto (2012), se faz absolutamente necessário a ocupação de todos os cômodos da casa, pois quem trabalha no campo da educação, o desinteresse por esses campos pode representar a falta de sensibilidade ou de compreensão do papel social que desenvolve. Ocupar todos os cômodos da casa significa,

[...] nos manter permanentemente desbloqueados, sempre atentos tanto às raízes arquetípicas que estão no porão, e que sustentam nossas visões de mundo e nossas maneiras de pensar, quanto às diferentes possibilidades de imaginar e realizar novas maneiras de ser e de estar no mundo (Veiga-Neto, 2012, p. 272).

Assim, ao comparar a metáfora da casa com a educação, o autor relaciona o porão com a origem dos nossos pensamentos, o piso intermediário com as práticas pedagógicas cotidianas e o sótão com o lugar onde pode-se tentar construir outros mundos.

TEORIA CRÍTICA E TEORIA PÓS-CRÍTICA

Seguindo o pensamento de Veiga-Neto de ir aos porões, nesse subtítulo são apresentados aspectos da teoria pós-estruturalista, a qual se fundamenta dentre as teorias críticas. Segundo Nobre (2004, p. 12) a expressão Teoria Crítica “[...] tal como é conhecida hoje, surgiu pela primeira vez como conceito em um texto de Max Horkheimer (1895-1973) de nome ‘Teoria Tradicional e Teoria Crítica’, de 1937”. Esse texto foi publicado na *Revista de Pesquisa Social*, sendo local da publicação oficial do “*Institut für Sozialforschung* [Instituto de Pesquisa Social], fundado em 1923 na cidade alemã de Frankfurt am Main, e que foi presidido pelo mesmo Horkheimer de 1930 a 1958” (Nobre, 2004, p. 13). O instituto foi fundado pouco antes da ascensão do nazismo na Alemanha e passou pelo período da segunda guerra mundial em movimentos de fuga, pois seus apoiadores e pesquisadores vinham principalmente de origens judaica e eram declaradamente teóricos com bases marxistas, em sua grande maioria – a teoria de Marx se constitui como base do instituto -. Ao retornar para a Alemanha em 1950, o instituto ganhou a etiqueta de “Escola de Frankfurt”, como uma denominação retrospectiva de reconstrução da experiência anteriormente estabelecida. Muitos nomes estão ligados a essa escola, alguns mais conhecidos do que outros, mas principalmente Horkheimer e Theodor W. Adorno, por serem os responsáveis pela reinauguração do instituto na Alemanha, pós segunda guerra.

Ao fortalecer o instituto com a rotulação de Escola de Frankfurt, fortaleceu-se as intervenções de seus pesquisadores nos debates públicos do pós-guerra, pois naquele momento era

[...] indispensável uma discussão sobre as causas e os efeitos da experiência nazista [...] e um debate sobre a natureza do então chamado ‘bloco soviético’ [...] Além disso, havia que se tentar compreender a forma do capitalismo sob o arranjo social que se convencionou chamar de ‘Estado de bem-estar social’, as novas formas de produção industrial da cultura e da arte, a natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, o papel da ciência e da técnica, além do trabalho em torno de temas clássicos da filosofia e da teoria social (Nobre, 2004, p. 19-20).

Assim, a Escola de Frankfurt, segundo Nobre (2004) designa uma forma de intervenção político intelectual – sem ser partidária - no debate público alemão do pós-guerra, em seu âmbito acadêmico bem como na esfera pública. A escola se tornou uma forma de intervenção de grande importância e consequências, não apenas para o debate público e acadêmico alemão. Assim,

[...] a riqueza da experiência da Teoria Crítica até a década de 1950 permitiu que se lançasse mão de temas e desenvolvimentos teóricos dos mais diversos, por vezes até mesmo conflitantes entre si, ao mesmo tempo em que se afirmava perfazerem uma unidade doutrinária. Com isso, interesses teóricos muitas vezes divergentes puderam encontrar ressonância em pelo menos um dos autores da Escola e afirmar, assim, sua referência a um suposto ‘núcleo teórico comum’, legitimando, com isso, sua pretensão de pertença à Escola. Esse tipo de procedimento levou muitas vezes a que, partindo de uma

determinada obra de determinado autor, fossem atribuídos aos outros ‘componentes’ da Escola aquela mesma posição teórica. Da mesma forma, objeções dirigidas a um único ‘componente’ afetavam o conjunto da Escola (Nobre, 2004, p. 20-21).

Ao retomar a origem da Teoria Crítica, comprehende-se a pluralidade de modelos críticos em seu interior, pois sua formulação foi justamente com a junção de diferentes pesquisadores de diferentes áreas e com diferentes concepções, porém envoltos em uma única base teórica, o marxismo. Nem sempre concordando, gerou discussões e reflexões sobre os modelos impostos e inovações como o modelo do “materialismo interdisciplinar” criado por Horkheime para seu instituto, “pesquisadores de diferentes especialidades trabalhando em regime interdisciplinar e tendo como referência comum a tradição marxista” (Nobre, 2004, p. 15).

Segundo Nobre (2004, p. 22), nos “[...] escritos de Horkheimer da década de 1930, o campo da Teoria Crítica tem como critério de demarcação fundamental o seguinte: produz Teoria Crítica todo aquele que desenvolve seu trabalho teórico a partir da obra de Marx”. Sendo assim, a teoria crítica segundo o autor se divide em um sentido amplo – quando Horkheimer conceitua e distingue a teoria marxista de outras concepções -, e o sentido restrito – quando Horkheimer “apresenta tanto a sua interpretação específica do pensamento de Marx como procura utilizar-se desses parâmetros interpretativos para analisar o momento histórico em que se encontra” (Nobre, 2004, p. 22) -, em outras palavras, no sentido amplo da teoria crítica, os pesquisadores vão a fonte original dessa teoria (Marx) e no sentido restrito utilizam-se das interpretações realizadas por outros autores, principalmente de Horkheimer.

Assim, para Nobre (2004, p. 23), “todo modelo crítico traz consigo um determinado diagnóstico do tempo presente e um conjunto de prognósticos de possíveis desenvolvimentos, baseados em tendências discerníveis em cada momento histórico determinado”. Desta maneira, as teorias críticas não podem ser estáveis e imutáveis, pois vão se renovando constantemente, a depender das interpretações e do tempo em que se encontram.

Segundo Nobre (2004), a principal função da Teoria Crítica – desde sua formulação inicial marxista – é a compreensão da natureza do mercado capitalista. Como esse mercado se estrutura e como a sociedade se estrutura em torno dessa lógica de mercado, ao mesmo tempo tenta compreender como o poder político e a riqueza, na forma do Estado, se distribui nesta sociedade capitalista que gira em torno do mercado. Assim, o mercado

[...] é o centro em torno do qual se organiza o conjunto da sociedade capitalista significa então dizer que, potencialmente, todo e qualquer bem deve ter um determinado valor, quer dizer, que todo bem deve poder ser apreciável, deve poder assumir a forma de uma mercadoria (Nobre, 2004, p. 26).

A teoria crítica está fundamentada em dois princípios: o primeiro, a emancipação e o segundo, o comportamento crítico. Na perspectiva marxista a emancipação está voltada para a construção de uma sociedade de “[...] mulheres e homens livres e iguais” (Nobre, 2004, p. 31). Já o comportamento crítico está diretamente ligado ao conhecimento e a possibilidade de “[...] identificar as tendências estruturais do desenvolvimento histórico e seus arranjos concretos da perspectiva das potencialidades e dos obstáculos à emancipação” (Nobre, 2004, p. 33). Para Nobre (2004, p. 41) “[...] a atitude crítica não se volta apenas para o conhecimento, mas para a própria realidade das condições sociais capitalistas. E isso porque o comportamento

crítico tem sua fonte na orientação para a emancipação relativamente à dominação vigente”.

Por fim, segundo Nobre (2004, p. 59) a “Teoria Crítica não se contenta em analisar contribuições de seu próprio campo [...]. Cada exame de cada modelo crítico vem carregado também de novos problemas e perguntas, exatamente no espírito de permanente renovação e atualização que caracteriza essa teoria”. Desta maneira, a Teoria Crítica se ramifica em diversos autores e diversas teorias críticas dentro deste mesmo campo de estudo, cada qual com uma perspectiva, uma leitura do que já foi produzido e sempre com mais perguntas do que respostas, em uma constante ressignificação de sentidos.

Nessa perspectiva, emerge a teoria pós-crítica que tensiona, dentre outras, as noções de objetividade, verdades universais, discurso dominante e coloca em evidência conceitos como diferença, diversidade, norma, normalização, entre outros temas contemporâneos. A perspectiva pós-crítica se inspira

[...] em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo do “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, e Estudos Queer, entre outros. Apesar de diferenças significativas existentes entre essas correntes de pensamento, entre suas problemáticas e entre os/as autores/as que se filiam ou são filiados a elas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos de teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 19).

Para Gastaldo (2021, p. 9-10), os pesquisadores que produzem nessa perspectiva se propõem a

[...] examinar *o status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (Gastaldo, 2021, p. 9-10).

De acordo com Paraíso, as pesquisas pós-críticas apresentam o “[...] pressuposto de que o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber” (Paraíso, 2021, p. 31). Para a autora, Foucault foi um dos pensadores centrais na problematização dos sujeitos, concebendo-os como um produto do discurso e da linguagem.

A perspectiva pós-estruturalista encontra-se inserida nas teorias ou abordagens pós-críticas, que se caracterizam pela alegria de ziguezaguear “[...] no espaço entre nosso objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 19). Essa perspectiva, segundo Meyer e Paraíso (2021), permite se desprender de metodologias rígidas, permitindo rever, ressignificar, ter novos olhares sobre nossas perguntas e objetos de estudo. “É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 19).

Meyer (2021, p. 52), comprehende a perspectiva pós-estruturalista como uma filosofia que afirma a “[...] centralidade da linguagem para a significação do mundo e apostando para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder”. Essa perspectiva ainda se preocupa “[...] mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos” (Meyer, 2021, p. 53) e menos em buscar respostas fixas para as questões pesquisadas.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lockmann (2020), tensiona como o neoliberalismo brasileiro reconfigura o imperativo da inclusão, promovendo uma lógica de governança que enfatiza a responsabilidade individual, o autocontrole e a competitividade. Segundo a autora, a inclusão é moldada por um discurso que, ao contrário de enfatizar a solidariedade e a equidade, se concentra em adequar os sujeitos a um modelo de desempenho eficiente e produtivo. Essa abordagem desloca a responsabilidade da escola para o indivíduo, o que pode resultar na marginalização daqueles que não conseguem se ajustar às normas de eficiência do sistema. Ainda, para Lockmann (2020, p. 70)

Assegurar a participação de todos. Garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém e nenhum grupo seja excluído. Esses princípios tornaram-se os mobilizadores de uma racionalidade neoliberal que fazia da inclusão a estratégia fundamental para conduzir a vida dos sujeitos. Isso significa dizer que a inclusão não opera apenas na ordem do acolhimento e da benevolência ao outro, assim como também não se constitui somente como resultado de lutas e movimentos em prol da garantia de direitos sociais, educacionais, de saúde, de assistência e de empregabilidade dos diferentes sujeitos.

Nesse contexto, a inclusão se torna uma forma de controle social, onde os indivíduos são inseridos a qualquer custo na escola, no mercado de trabalho e na sociedade. Esse movimento de inclusão se manifesta, por um lado, como igualdade, participação e valorização dos grupos marginalizados, mas também como aumento das desigualdades. Apesar dos princípios difundidos pelas políticas da inclusão, segundo Lockmann (2020, p. 70), “[...] nunca, dentro de uma racionalidade neoliberal, a igualdade foi uma meta. Estar incluído nesses jogos significa ocupar espaços de participação muito distintos, mantendo e reforçando as desigualdades”.

Lockmann (2020) se ampara em Foucault (2008) como base teórica para explicar que, a racionalidade neoliberal atua como propulsora das desigualdades. Nesse sistema o dualismo no sentido de ricos e pobres, escolarizados e não escolarizados é reforçado para que a concorrência se reproduza e regule o sistema. Lopes e Veiga-Neto também contribuem para a compreensão da racionalidade neoliberal e fazem referência a Foucault, para quem,

[...] o neoliberalismo deve ser compreendido como uma forma de vida, como uma *lebensform*. Todas as práticas engendradas nessa forma de vida, nessa racionalidade imperativa constituem projetos de sociedade e de sujeitos convertidos em agências de investimentos capitais, cada vez mais voltados para a competição com os outros e, mais ainda, para a competição consigo mesmos (autocompetição) (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 7).

No contexto neoliberal, as políticas educacionais tendem a promover a inclusão pela performance, onde os estudantes são incluídos ao sistema, desde que atendam a critérios de produtividade e rendimento. Dessa forma, quem demandar maior suporte será colocado em uma posição de vulnerabilidade, pois suas necessidades são vistas como uma “falha” dentro de um sistema que valoriza a eficiência e os resultados. Como destaca Lockmann (2020), esse modelo de governança neoliberal acaba por deslegitimar o significado da inclusão, que deveria estar focado na diversidade e no direito à educação para todos.

Essa mesma percepção não é algo exclusivo da realidade brasileira. A Unesco (2020) em seu relatório expõe que em alguns contextos mundiais a inclusão pode intensificar a pressão para que os grupos se adaptem a um padrão de “normalidade” imposta pelas classes dominantes, sendo desvalorizadas as identidades, as práticas educativas, as línguas maternas, as diversidades culturais, o que consequentemente compromete o sentimento de pertencimento dos indivíduos. Sendo assim, em algumas circunstâncias, ou em muitas delas, “[...] as políticas de inclusão podem exacerbar a exclusão social. A exposição à maioria pode reforçar os preconceitos dominantes, intensificando com isso as desvantagens das minorias” (Unesco, 2020, p. 12).

Lockmann (2020) utiliza a expressão in/exclusão para definir o movimento atual dos processos inclusivos, porém como anteriormente mencionado, esses mesmos processos podem ser excludentes. Se por um lado as políticas públicas vêm projetando a inclusão dos mais diferentes grupos, por outro, elas não garantem ambientes e condições necessárias para se desenvolver a aprendizagem e a participação dos estudantes de maneira plena. Para Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 11) “As inúmeras narrativas e representações de respeito à igualdade de acesso e de permanência na escola [...] parecem se desmanchar diante das muitas denúncias de não aprendizagem, de evasão escolar, de reprovação, de anulação e estigmatização dos sujeitos”.

Além disso, para Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 12) “[...] por dentro da in/exclusão estão operadores como, por exemplo, o ressentimento e a tolerância meritória, ativando os sujeitos a práticas de empoderamento individuais”. O ressentimento, é compreendido como uma maneira do indivíduo resistir ao desprezo, deslocando as causas de sua indignidade para os outros e para a sociedade. Veiga-Neto e Lopes (2022, p. 13), destacam:

Acreditamos que o ressentimento observado em muitas manifestações sociais e nas pedagogias escolares pode ser um mobilizador de resistência oposicional, mas também pode ser uma manifestação que instiga a aceitação de uma condição posta de anormalidade em contextos ditos inclusivos. [...] o sujeito acaba gerando sobre si mesmo uma ‘força centrifuga que o expulsa, de maneira progressiva e lenta, dos limites do aproveitamento mínimo satisfatório e das relações interativas previstas para acontecerem na perspectiva da inclusão escolar’. [...] Ressentido, ele converte-se em impotente, aceitando sua condição de ‘naturalmente inapto’. Dito de outra maneira, o ressentimento converte-se em uma manifestação de complacência facilmente vinculado aos discursos religiosos e de tolerância.

No ambiente escolar as ações meritocráticas acabam por reforçar o sentimento de ressentimento dos indivíduos. Ao utilizarem exemplo de superações e sucessos individuais de pessoas pretas, indígenas e pessoas com deficiência, insinuando que o seu sucesso ou fracasso só depende do esforço do indivíduo, reforça esse preconceito. Para Lopes e Veiga-Neto (2020, p. 14) “No ato de tolerância meritória, há uma necessária positivação das desigualdades. Isso significa que manter a desigualdade entre os sujeitos é condição necessária para que seja possível exaltar aquele voluntário que

inicia sua diferenciação formativa”. O modelo meritocrático que domina as sociedades contemporâneas com a promessa de ascensão social baseada no mérito individual é muitas vezes uma ilusão, já que o sistema educacional e o mercado de trabalho continuam a reproduzir as desigualdades sociais.

Outra realidade das práticas escolares demonstrada por Pieczkowski e Schwengber (2019) está no posicionamento contemporâneo dos docentes que evidenciam perspectivas de exclusão, de segregação, de classificação e de aceitação por benevolência. No artigo *Manifestações docentes sobre “esse tipo de aluno”*: uma reflexão sobre educação especial à luz de Foucault e Adorno, os autores relatam a vivência ocorrida em uma escola pública da rede estadual de ensino de Santa Catarina, durante uma ação que visava a interação entre a escola comum e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. No momento de organização das ações que seriam desenvolvidas na escola comum os autores se depararam com as seguintes falas de professores:

O professor A levantou-se e disse: ‘Eu não fiz concurso para lidar com este tipo de aluno e não tenho obrigação de lidar com alunos da Apae. Eles que fiquem lá’. Foi quando o profissional responsável pela escola tentou argumentar que nenhuma família, *apriori*, está preparada para lidar com filhos com deficiência, e assim como os professores, precisam aprender a reconhecer a diferença. Esse era o objetivo da ação. Outra professora, que identificaremos como B, quis argumentar a favor da atividade dizendo: ‘Eles vão trazer os louquinhos mais domesticados. Eles não vão trazer todos’. Uma terceira manifestante, que denominaremos professora C, no calor do debate, quis apazigar dizendo: ‘Coitados deles, gente. É só um dia’ (Pieczkowski; Schwengber, 2019, p. 117).

O fato descrito ocorreu com o público de uma Apae, mas no cotidiano escolar é possível perceber que os pensamentos estereotipados e legitimados pela sociedade em relação ao diferente, aos “anormais”, ou a aceitação dos considerados menos problemáticos e, ainda, a inclusão por caridade, se perpetuam nas falas e práticas dos professores e das escolas. Assim, “Podemos perceber que as manifestações expressas pelos docentes mencionados, evidenciam distintas formas de compreender a identidade e a diferença” (Pieczkowski; Schwengber, 2019, p. 117). Os autores afirmam que a escola reproduz os processos normativos e normatizadores historicamente constituídos na sociedade, que excluem os sujeitos que não se adéquam aos padrões estabelecidos como “normais”.

Pieczkowski e Schwengber (2019, p. 120) tensionam sobre o que é ser professor, e afirmam que “Ser professor é se constituir durante toda a trajetória profissional, pois haverá sempre o encontro com o novo, com a diferença explícita na sua maior ou menor amplitude”. Assim, o processo de se constituir professor vai muito além de “dar aulas”, planejar atividades e lançar notas, está nas sutilezas e na humanização dos processos.

As manifestações docentes acerca da inclusão revelam tensões entre o discurso inclusivo oficial e as práticas cotidianas nas escolas. Aqueles que não se ajustam às normas postas pela sociedade são tratados como “problemas” ou merecedores de piedade. Nesse sentido a inclusão pode se tornar apenas uma integração superficial, onde os estudantes são inseridos no ambiente escolar, mas sem o suporte necessário para sua real participação. Esse movimento acaba sendo excludente, evidenciando as desigualdades e reforçando o preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Veiga-Neto (2012, p. 269) nos instiga a inúmeras descidas aos porões de nossa casa, pois nossa “[...] tarefa é justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras”. Ao revisitar brevemente as origens da teoria pós-crítica fica visível sua, ainda atualidade. Vivendo em uma sociedade neoliberal, em que o lucro e a mão de obra são, cada vez mais necessários, a educação é tratada como uma fábrica de criação de operários para o capital.

Pieczkowski e Schwengber (2019, p. 121) salientam que “Foucault nos ensina a tensionar o que está posto, a desnaturalizar o que parece dado”. Sendo assim, este texto não tem como pretensão fazer juízo de valor sobre o que está certo ou errado, apenas dialogar entre os diferentes autores e suas produções. No diálogo entre os textos referidos evidencia-se que a implementação da escola inclusiva no contexto neoliberal enfrenta diversos desafios. Entre eles, é possível destacar que as políticas educacionais neoliberais tendem a priorizar os resultados e os estudantes são vistos como mercadorias consumíveis. Os indivíduos são responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso escolar e pessoal, ignorando-se muitas vezes as desigualdades, sociais e estruturais, que afetam os sujeitos.

Apesar dos desafios impostos pelo neoliberalismo, existe a possibilidade de resistência e transformação dentro do sistema educacional. A inclusão escolar oferece uma alternativa à lógica neoliberal ao promover valores de solidariedade, equidade e respeito à diversidade. Ainda, se faz necessário redefinir a inclusão para além da integração física dos estudantes. Uma educação inclusiva toma por base a participação ativa e o reconhecimento da diversidade como um valor positivo, em vez de uma “barreira” à eficiência. Isso requer uma transformação no pensamento da sociedade sobre a diversidade, valorizando-a e respeitando-a, buscando a igualdade e equidade social. Outro ponto a tensionar está relacionado à percepção que os docentes explicitam no ambiente escolar sobre a diversidade e a escola inclusiva. Pensamentos e ações excludentes reverberam nos mais diferentes contextos, reforçando atitudes de preconceito e segregação dos sujeitos fora das “normas” e “padrões” sociais estabelecidos historicamente por grupos dominantes.

A escola inclusiva, em um contexto neoliberal, enfrenta desafios consideráveis, mas, também oferece uma oportunidade crucial para resistir às lógicas de mercado que permeiam as políticas educacionais. Assim, a busca é constante por uma educação inclusiva que promova, valorize e ofereça as oportunidades de participação plena na sociedade a todos os sujeitos, independentemente de suas características, buscando o reconhecimento da diferença como uma forma legítima de ser e estar na sociedade.

REFERÊNCIAS

GASTALDO, D. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-criticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 9-13.

LOCKMANN, K. **As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora.** Pedagogía y Saberes, 52, 2020, p. 67-75. Disponível em:
<https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/sites/www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/files/2022->

05/As%20reconfigura%C3%A7%C3%B5es%20do%20imperativo%20da%20inclus%C3%A3o%20no%20contexto%20de%20uma%20governamentalidade%20neoliberal%20conservadora.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

LOPES, M. C; VEIGA-NETO, A. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e51/1–15, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71470. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71470>. Acesso em: 25 maio. 2025.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 49-63.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 17-24.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 25- 47.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; SCHWENGBER, I. L. **Manifestações docentes sobre “esse tipo de aluno”: uma reflexão sobre educação especial à luz de Foucault e Adorno**. Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile Vol. 3, Núm.3, 2019, p. 112-131. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/422383940> Acesso em: 25 maio 2025.

UNESCO: **Inclusão e educação: todos sem exceção**. Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por Acesso em: 25 maio 2025.

VEIGA-NETO, A. **É preciso ir aos porões**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50, p. 267-282, maio-ago, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>. Acesso em: 25 maio 2025.

Capítulo 10

INCLUSÃO DIGITAL E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, IMPACTOS E CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Andressa Basso dos Santos

Resumo: Este artigo teórico analisa os desafios e impactos da inclusão digital no ensino superior brasileiro, com foco nas desigualdades de acesso à tecnologia e seus efeitos na permanência estudantil. A partir de uma revisão bibliográfica interdisciplinar e do exame de dados secundários, o estudo explora como a exclusão digital se manifesta em diferentes dimensões, como acesso físico, competências digitais, apropriação crítica e mediação pedagógica, afetando diretamente o rendimento acadêmico, o engajamento dos estudantes e a equidade institucional. Destacam-se as barreiras enfrentadas por estudantes de baixa renda, de regiões periféricas e com pouca familiaridade tecnológica, especialmente durante e após o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de COVID-19. O artigo também discute práticas institucionais promissoras no enfrentamento dessas desigualdades, como empréstimo de equipamentos, formação digital de docentes e discentes, criação de ambientes de apoio tecnológico e políticas permanentes de assistência. Conclui-se que a inclusão digital deve ser tratada como um direito educacional e uma diretriz estruturante das políticas universitárias, articulada aos planos de desenvolvimento institucional, assistência estudantil e formação docente. Promover a equidade tecnológica é essencial para garantir o acesso pleno, a permanência qualificada e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, consolidando a universidade como um espaço democrático e transformador.

Palavras-chave: Permanência estudantil. Competência digital. Mediação pedagógica. Assistência estudantil. Justiça educacional.

A. B. Santos (). Universidade Federal de Alfenas. Poços de Caldas, MG, Brasil.
e-mail: andressa.basso@sou.unifal-mg.edu.br

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a crescente incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sociedade tem transformado significativamente as formas de interagir, comunicar, produzir conhecimento e aprender. No campo educacional, essas transformações impactaram de maneira profunda o modo como o ensino é planejado, conduzido e avaliado. As instituições de ensino superior passaram a integrar plataformas digitais de aprendizagem, ambientes virtuais, recursos multimídia, metodologias híbridas e sistemas automatizados de avaliação, exigindo dos estudantes não apenas acesso à tecnologia, mas também habilidades específicas para utilizá-la de forma autônoma, crítica e produtiva.

Apesar do avanço tecnológico e da ampliação da conectividade global, os benefícios dessas inovações não são distribuídos de maneira equitativa entre os diferentes segmentos da população. A inclusão digital, entendida como acesso, uso significativo e apropriação crítica das tecnologias, tornou-se um desafio estrutural das políticas educacionais, especialmente em países marcados por profundas desigualdades sociais, como o Brasil. A exclusão digital, portanto, deve ser compreendida como mais uma faceta da exclusão social, interferindo diretamente no direito à educação e à permanência no ensino superior.

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, escancarou as fragilidades da infraestrutura digital brasileira e intensificou os impactos da exclusão tecnológica. Com a adoção emergencial do ensino remoto, milhões de estudantes universitários enfrentaram obstáculos relacionados à falta de conexão estável, ausência de equipamentos adequados, espaços domésticos impróprios para o estudo e dificuldades de adaptação às plataformas virtuais de aprendizagem. Essa conjuntura agravou ainda mais as desigualdades educacionais, sobretudo entre estudantes oriundos de camadas populares, de regiões periféricas e de cursos noturnos ou em instituições públicas.

Embora as atividades presenciais tenham retornado gradualmente, a realidade do ensino superior brasileiro continua atravessada por desafios relacionados à tecnologia. As modalidades híbridas, que combinam momentos presenciais e digitais, se expandiram e reforçaram a centralidade das competências digitais na trajetória acadêmica dos estudantes. No entanto, o discurso de modernização educacional muitas vezes ignora as assimetrias de acesso e as barreiras socioeconômicas que impedem a plena participação de todos nos processos de ensino mediados por tecnologia.

Além disso, a inclusão digital não se limita ao fornecimento de dispositivos ou acesso à internet. Ela envolve também o desenvolvimento de habilidades técnicas, cognitivas e críticas para lidar com diferentes mídias, softwares, linguagens e ambientes virtuais. Envolve, sobretudo, a construção de uma cultura digital universitária que seja democrática, acessível e sensível às diversidades. Assim, a exclusão digital no ensino superior não é apenas uma questão de infraestrutura, mas uma questão de justiça educacional, que perpassa o direito à permanência com dignidade.

Neste artigo, propõe-se uma análise crítica sobre a inclusão digital no ensino superior brasileiro, com ênfase nas barreiras tecnológicas enfrentadas pelos estudantes, nas desigualdades de acesso e nas políticas institucionais voltadas à democratização do uso das TICs. Parte-se de uma revisão teórica interdisciplinar e de dados secundários provenientes de pesquisas nacionais, com o objetivo de compreender como as universidades podem atuar na construção de ambientes educacionais mais justos e inclusivos, do ponto de vista digital. Espera-se, com isso, contribuir para o debate sobre equidade tecnológica e apontar caminhos possíveis para tornar a tecnologia um instrumento de ampliação de direitos, e não de aprofundamento das desigualdades.

TECNOLOGIA, ACESSO E EQUIDADE

A inclusão digital, enquanto conceito e prática social, é resultado da convergência entre os direitos à informação, à comunicação e à educação. Mais do que fornecer acesso técnico à internet e a dispositivos digitais, ela diz respeito à capacidade dos sujeitos de se apropriarem das tecnologias de maneira crítica, significativa e autônoma. Como afirma Warschauer (2004), a inclusão digital compreende três dimensões indissociáveis: o acesso físico às tecnologias, o desenvolvimento de habilidades para seu uso eficaz, e a integração dessas tecnologias em práticas culturais e sociais relevantes.

Na perspectiva de Castells (2003), vivemos em uma “sociedade em rede” na qual o acesso à informação e ao conhecimento se torna um fator determinante para a inclusão social e produtiva. Nesse contexto, o acesso à internet e às tecnologias digitais se configura como uma nova fronteira de desigualdade. A exclusão digital, portanto, não é apenas técnica, mas estrutural e multidimensional, afetando principalmente os grupos sociais historicamente marginalizados: populações negras, periféricas, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda.

No campo da educação, diversos autores apontam que a desigualdade de acesso às tecnologias impacta diretamente a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes. Belloni (2001) já alertava, desde os primórdios da educação a distância digital no Brasil, que o acesso desigual às tecnologias seria um obstáculo à democratização do ensino superior. Kenski (2012) reforça esse ponto ao afirmar que o uso pedagógico das tecnologias exige não apenas infraestrutura, mas uma reconfiguração das práticas docentes e da cultura universitária. A tecnologia, segundo a autora, não é neutra: seu uso crítico e inclusivo depende de formação adequada e de intencionalidade pedagógica.

Dados do IBGE (2022) apontam que, embora mais de 90% da população urbana brasileira tenha algum acesso à internet, a qualidade do acesso é profundamente desigual. Muitos estudantes universitários dependem apenas de dados móveis, dividem equipamentos com familiares e carecem de espaços apropriados para o estudo. Isso se agrava em cursos remotos ou híbridos, nos quais se pressupõe que o aluno disponha de recursos para acessar videoaulas, bibliotecas digitais, plataformas educacionais e sistemas acadêmicos online. A ilusão de que todos têm “acesso” mascara as desigualdades reais de uso, aproveitamento e permanência.

Além do acesso físico, é necessário discutir as competências digitais. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (Brasil, 2019) já indica que a formação docente deve contemplar habilidades tecnológicas e midiáticas. No entanto, diversos estudos apontam que muitos docentes ainda apresentam dificuldades para integrar recursos digitais em suas práticas. Isso afeta diretamente o uso das TICs nas universidades, onde muitas vezes o ensino digital se restringe à disponibilização de arquivos e tarefas em plataformas, sem mediação pedagógica adequada.

Outro aspecto relevante da discussão sobre inclusão digital no ensino superior diz respeito à dimensão cultural e simbólica do uso da tecnologia. Como aponta Jenkins (2009), a cultura participativa digital exige mais do que o domínio técnico; exige repertório sociocultural, autonomia, senso crítico e protagonismo. Estudantes que vêm de contextos escolares pouco digitalizados ou que tiveram experiências educacionais precárias tendem a ter mais dificuldade de adaptação ao ambiente universitário digital, o que pode gerar insegurança, baixa autoestima acadêmica e, em última instância, evasão.

É nesse cenário que a inclusão digital se revela não apenas uma demanda técnica ou pedagógica, mas uma questão de equidade e justiça social. A garantia do direito à educação no século XXI passa, necessariamente, pela garantia do acesso pleno, autônomo e crítico às tecnologias digitais. Políticas institucionais de apoio, programas de formação

docente, estratégias de mediação pedagógica digital e distribuição de equipamentos são caminhos possíveis para a construção de uma universidade mais inclusiva, no papel e na prática.

Além disso, é fundamental compreender que a exclusão digital não afeta todos os estudantes da mesma forma. A partir de uma perspectiva interseccional, proposta por Crnshaw (2002), observa-se que as barreiras digitais se intensificam quando raça, gênero, território, deficiência e classe social se cruzam. Estudantes negras e negros, indígenas, pessoas com deficiência, moradores de periferias urbanas ou zonas rurais e estudantes LGBTQIA+ enfrentam obstáculos adicionais à permanência no ensino superior, não apenas por limitações de acesso técnico, mas também por atravessamentos estruturais que dificultam sua interação plena com os ambientes digitais. Mulheres negras periféricas, por exemplo, são impactadas por múltiplas formas de opressão que se refletem tanto na falta de acesso quanto na insegurança digital e na sobrecarga doméstica durante os estudos remotos. Essas interseções tornam ainda mais urgente o planejamento de políticas de inclusão digital que levem em conta as especificidades dos sujeitos e não apenas categorias homogêneas de “vulnerabilidade”.

A seguir, o Quadro 1 apresenta uma síntese das principais dimensões que estruturam a inclusão digital no ensino superior, com foco em seus significados práticos e implicações para a permanência dos estudantes.

Quadro 1 – Dimensões da Inclusão Digital no Ensino Superior e seus Desdobramentos

Dimensão	Descrição	Impactos para a Permanência Estudantil
Acesso físico	Disponibilidade de dispositivos e conexão à internet	Viabiliza participação nas atividades acadêmicas remotas ou híbridas
Competências digitais	Habilidades técnicas e críticas para uso das tecnologias educacionais	Afeta o desempenho e a autonomia dos estudantes
Mediação pedagógica	Uso intencional e qualificado das TICs por parte dos docentes	Amplia o engajamento e evita práticas excludentes
Apropriação crítica	Capacidade de refletir, criar e agir no ambiente digital de forma ética	Promove protagonismo e letramento digital cidadão

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Warschauer (2004), Kenski (2012) e Jenkins (2009).

ALGORITMOS E DESIGUALDADE DIGITAL

Além das desigualdades estruturais de acesso às tecnologias, é fundamental considerar os impactos das decisões algorítmicas sobre a experiência educacional dos estudantes. Plataformas de ensino, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), sistemas de avaliação automatizada e até ferramentas institucionais de comunicação e monitoramento operam com base em algoritmos que, embora pareçam neutros, são produzidos com critérios invisíveis e muitas vezes enviesados. Essas estruturas influenciam desde a visibilidade de conteúdos até o acompanhamento da permanência estudantil, afetando principalmente estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Estudos como os de Noble (2018) e Eubanks (2018) demonstram que algoritmos reproduzem padrões de exclusão social já existentes, reforçando estereótipos e desigualdades. No Brasil, onde parte significativa do corpo discente depende de plataformas públicas terceirizadas ou contratadas de grandes corporações tecnológicas, a ausência de transparência sobre os critérios algorítmicos representa um desafio grave à equidade educacional. O problema se agrava quando os algoritmos monitoram engajamento, avaliam desempenho ou oferecem “recomendações personalizadas” sem transparência ou possibilidade de auditoria pública.

No ensino superior, o uso não crítico dessas ferramentas pode impactar diretamente o processo de permanência, de avaliação e de acesso à informação. Estudantes com menor presença digital ou com acesso intermitente tendem a ser invisibilizados nos relatórios de desempenho, enquanto aqueles com melhor estrutura tecnológica são super-representados nos dados institucionais. Isso gera distorções na formulação de políticas internas, na concessão de bolsas, na alocação de apoio pedagógico e até na tomada de decisões gerenciais.

Diante desse cenário, é necessário inserir o debate da justiça algorítmica nas políticas de inclusão digital das universidades. Isso passa pela adoção de sistemas auditáveis, pela criação de comitês institucionais que discutam governança digital e pelo incentivo ao uso de tecnologias abertas e transparentes. Promover o letramento crítico sobre algoritmos e dados deve ser uma responsabilidade compartilhada entre gestores, docentes e técnicos, visando garantir que o processo de digitalização da educação não aprofunde as desigualdades, mas as enfrente com responsabilidade pública.

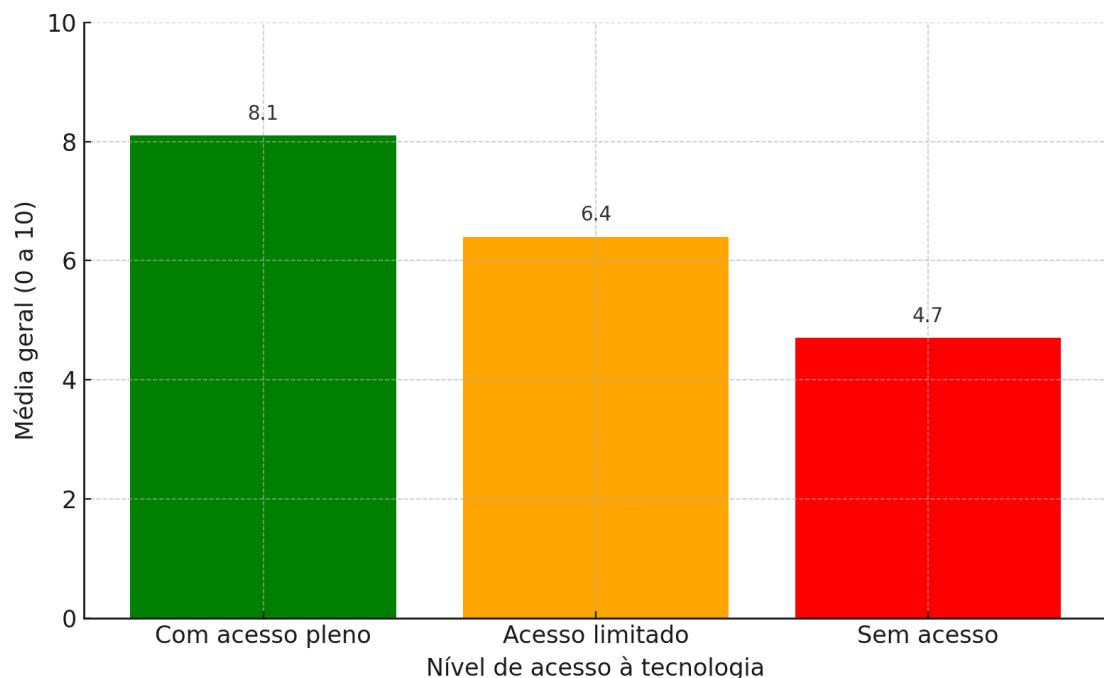
EXCLUSÃO DIGITAL E TRAJETÓRIA ACADÊMICA

A exclusão digital no ensino superior não é um fenômeno isolado ou pontual; trata-se de um vetor estrutural que afeta diretamente a permanência, o rendimento e a trajetória acadêmica dos estudantes. A ideia de que todos os alunos têm acesso igualitário às ferramentas digitais é refutada por uma série de estudos e evidências empíricas que mostram como as desigualdades tecnológicas produzem efeitos cumulativos na formação universitária.

Estudantes com acesso limitado ou instável à internet, dispositivos ultrapassados, falta de ambientes adequados para estudo e pouca familiaridade com plataformas digitais tendem a apresentar maior evasão, menor participação em atividades síncronas, e dificuldades em acompanhar o ritmo das disciplinas, especialmente em cursos com componentes online ou híbridos. De acordo com levantamento realizado por Santos *et al.* (2022), alunos em situação de vulnerabilidade digital relataram maior cansaço, sensação de isolamento acadêmico e frustração com o uso obrigatório das tecnologias educacionais.

Essas barreiras impactam diretamente os indicadores de desempenho. A Figura 1 ilustra como o nível de acesso à tecnologia influencia diretamente o rendimento médio dos estudantes no ensino superior.

Figura 1 – Desempenho médio de estudantes segundo acesso à tecnologia



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados simulados inspirados em Moura e Costa (2022).

Observa-se uma diferença de mais de 3 pontos entre estudantes com acesso pleno e aqueles sem acesso digital regular, o que revela um abismo de condições que compromete a equidade do ensino superior.

Além das notas, a permanência institucional também é afetada. O abandono por motivos tecnológicos foi uma das principais causas de evasão durante o ensino remoto emergencial. Estudantes que não conseguiam acompanhar as aulas ou realizar as atividades foram desestimulados a continuar, agravando índices já preocupantes de desistência em cursos de graduação. Segundo Moura e Costa (2022), a desigualdade digital aprofundou as desigualdades educacionais já existentes, funcionando como um novo filtro excluinte no ensino superior brasileiro.

Essa situação também revela a insuficiência de mecanismos de acolhimento institucional para lidar com as demandas tecnológicas dos estudantes. Em muitos casos, os canais de apoio técnico são escassos, os recursos de acessibilidade digital são inexistentes, e há uma ausência de políticas específicas voltadas à permanência digital. A compreensão de que o acesso à tecnologia é condição básica para aprender precisa ser internalizada nas políticas de permanência universitária, de modo tão essencial quanto o fornecimento de alimentação, moradia e transporte.

Frente a esse cenário, torna-se imprescindível reconhecer que a inclusão digital não é apenas um fator de modernização educacional, mas uma garantia de direitos. Ela atua como pré-condição para o acesso equitativo ao conteúdo, à interação com colegas e professores, à realização de avaliações e ao engajamento em práticas acadêmicas mais amplas, como extensão, pesquisa e representação estudantil.

Quadro 2 – Efeitos da Exclusão Digital na Vida Acadêmica

Aspecto Acadêmico	Consequência da Exclusão Digital
Participação em aulas online	Baixa frequência e engajamento reduzido
Entrega de atividades	Atrasos frequentes ou impossibilidade de envio
Desempenho acadêmico	Quedas nas médias e reprovações
Permanência no curso	Aumento da evasão e trancamentos
Interação com docentes e colegas	Isolamento acadêmico e dificuldades de comunicação

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SANTOS et al. (2022) e Moura e Costa (2022).

O Quadro 2 resume os principais impactos observados da exclusão digital na vida acadêmica dos estudantes universitários, com destaque para as dimensões de desempenho, saúde mental e engajamento institucional.

CAMINHOS PARA A EQUIDADE DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Superar a exclusão digital no ensino superior exige mais do que a implementação pontual de políticas emergenciais; é necessário construir uma cultura institucional comprometida com a equidade tecnológica como direito fundamental à educação. Essa transformação passa por ações estruturais, pedagógicas, políticas e culturais que reconheçam a tecnologia como um bem público, e não um privilégio.

A primeira dimensão dessa transformação envolve o fortalecimento da infraestrutura tecnológica nas universidades públicas, especialmente aquelas situadas em regiões interiorizadas ou com menos investimento federal. Isso inclui a ampliação da cobertura de rede Wi-Fi nos campi, a modernização de laboratórios de informática, a aquisição de equipamentos e a criação de espaços coletivos de acesso digital, como salas multimídia e bibliotecas conectadas. Segundo Moura e Costa (2022), as universidades que investiram nesses aspectos antes da pandemia conseguiram responder de forma mais eficaz às demandas do ensino remoto emergencial.

Outro caminho fundamental é a inclusão da dimensão digital nas políticas de permanência estudantil. O acesso à tecnologia deve ser tratado com a mesma prioridade que o acesso à moradia, alimentação e transporte. Nesse sentido, ações como o empréstimo de dispositivos eletrônicos, a distribuição de chips com pacotes de dados móveis, e a concessão de auxílios financeiros para conectividade devem deixar de ser medidas emergenciais e se consolidarem como políticas permanentes, vinculadas a editais públicos e com critérios ampliados de acesso.

Além do apoio técnico, a formação digital dos estudantes é essencial. Muitos ingressam na universidade sem domínio pleno das ferramentas educacionais digitais, como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), sistemas de gerenciamento acadêmico e ferramentas de produtividade. Iniciativas como cursos de letramento digital, tutoriais interativos, oficinas presenciais e suporte técnico estudantil ajudam a reduzir a desigualdade de desempenho e fortalecem a autonomia acadêmica dos alunos. Na UFRJ, por exemplo, esses cursos introdutórios permitiram maior adesão às plataformas durante o ensino remoto, com aumento da entrega de atividades e frequência em fóruns virtuais.

No que se refere aos docentes, é indispensável promover a formação continuada em cultura digital pedagógica. Muitos professores enfrentam dificuldades em utilizar tecnologias para além da replicação de métodos tradicionais. Capacitações regulares sobre plataformas, metodologias ativas, acessibilidade digital e avaliação remota são

necessárias para que a prática pedagógica acompanhe as transformações digitais de forma ética, crítica e inclusiva. Kenski (2012) e Belloni (2001) já alertavam que a tecnologia só transforma a educação quando articulada a mudanças metodológicas e pedagógicas profundas.

Outras boas práticas institucionais incluem a criação de comitês de inclusão digital, compostos por representantes discentes, docentes, técnicos e gestores, para mapear barreiras tecnológicas e propor ações de curto e longo prazo. Algumas universidades, como a UFABC e a UFSCar, vêm desenvolvendo esses espaços de diálogo e planejamento coletivo, integrando áreas como tecnologia da informação, assistência estudantil e coordenações de curso.

Internacionalmente, há experiências que também podem servir de inspiração. A Universidade de Toronto, no Canadá, implementou o “Digital Learning Equity Plan”, que combina distribuição de equipamentos, tutoria digital entre pares e monitoramento de indicadores de acesso em tempo real. Já a Universidade Autônoma do México (UNAM) promove ações comunitárias de acesso à internet em bairros periféricos com apoio da extensão universitária, integrando ensino e cidadania digital.

O Quadro 3, a seguir, resume estratégias institucionais relevantes para a promoção da inclusão digital no ensino superior, organizadas por foco de atuação e ilustradas com exemplos práticos de universidades públicas brasileiras.

Quadro 3 – Ações institucionais para promoção da inclusão digital

Foco da ação	Descrição da prática	Exemplo institucional
Infraestrutura e acesso	Empréstimo de dispositivos e pacotes de dados móveis	UFABC – Programa permanente de empréstimos
Mapeamento e diagnóstico	Identificação de perfis de acesso e conectividade dos estudantes	UFRJ – Formulários e editais de apoio digital
Formação discente	Tutoriais, oficinas e letramento digital introdutório	UFRJ – Cursos para uso de Moodle e SIGA
Ambientes de permanência digital	Salas de estudo com internet, suporte técnico e monitores treinados	UFSCar – Apoio presencial à cultura digital
Formação docente	Capacitações pedagógicas com foco em tecnologias e flexibilização didática	UFSCar – Formação continuada com foco em acessibilidade digital

Fonte: Elaborado pelo autor com base em práticas institucionais consultadas em UFABC, UFRJ e UFSCar.

Essas práticas revelam que a equidade digital pode ser promovida por meio de políticas integradas, intersetoriais e sustentáveis. No entanto, para que essas ações não permaneçam fragmentadas, é fundamental que as universidades adotem um olhar sistemático sobre os diversos tipos de barreiras que dificultam o acesso e o uso efetivo das tecnologias pelos estudantes.

O Quadro 4, a seguir, apresenta uma síntese das principais barreiras enfrentadas no contexto universitário e propõe, para cada uma delas, ações institucionais viáveis que podem ser aplicadas como parte das políticas de inclusão digital.

Quadro 4 – Barreiras e soluções para a inclusão digital no ensino superior

Tipo de barreira	Consequência para o estudante	Ação recomendada (institucional)
Falta de conectividade	Não acesso a AVAs e aulas síncronas	Fornecimento de chips com dados móveis
Equipamento inadequado	Dificuldade de realizar atividades	Empréstimo de notebooks e tablets
Baixa competência digital	Ansiedade, baixo rendimento acadêmico	Oficinas de letramento e tutoria entre pares
Pouca mediação docente	Ensino superficial e excluente	Formação continuada com foco pedagógico digital
Desconexão institucional	Evasão e desmotivação	Comitês de inclusão e espaços de escuta digital

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, é importante que todas essas ações estejam articuladas aos planos de desenvolvimento institucional (PDIs) das universidades, com orçamento assegurado, metas definidas e avaliação periódica. A inclusão digital não deve estar condicionada a ações voluntaristas ou pontuais, mas sim incorporada como diretriz estruturante nas políticas institucionais.

Promover a equidade digital é, antes de tudo, promover a equidade educacional. A universidade do século XXI não pode se furtar à responsabilidade de garantir que todos os seus estudantes, independentemente de classe, território ou origem, tenham as mesmas condições de acesso, permanência e êxito acadêmico no universo digital.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO DA EQUIDADE DIGITAL

A construção de uma universidade digital mais justa esbarra em desafios que vão além da infraestrutura física. A ausência de políticas institucionais consolidadas sobre o uso de dados educacionais, a dependência de plataformas privadas com lógicas comerciais e a falta de indicadores específicos para aferir equidade digital dificultam a formulação de ações sistêmicas. Embora algumas universidades já tenham avançado na implementação de núcleos de inclusão digital ou editais de apoio tecnológico, ainda é comum que tais iniciativas sejam descontinuadas por falta de orçamento, planejamento estratégico ou integração com o plano de desenvolvimento institucional (PDI).

Outro obstáculo é a centralização das decisões tecnológicas em setores administrativos com pouca participação do corpo estudantil e docente. A ausência de escuta ativa das comunidades acadêmicas compromete a efetividade das políticas de acesso, conectividade e formação digital. É fundamental que as universidades adotem uma perspectiva participativa na construção de soluções, integrando múltiplos setores, como assistência estudantil, tecnologia da informação, gestão pedagógica e extensão universitária, em comissões intersetoriais permanentes.

Adicionalmente, o debate sobre soberania tecnológica deve ganhar espaço na agenda das universidades públicas. O incentivo à adoção de softwares livres, à hospedagem interna de dados educacionais e ao desenvolvimento de plataformas próprias mesmo que em colaboração com consórcios interinstitucionais representa um caminho estratégico para reduzir dependências e ampliar a autonomia institucional. A centralização de ambientes acadêmicos em plataformas privadas, como Google

Workspace for Education, Microsoft Teams ou AVAs de empresas terceirizadas, traz riscos à segurança da informação, à privacidade dos dados e ao controle sobre os algoritmos que operam avaliações e recomendações. Como destacam Silveira (2020) e Marques (2021), a soberania tecnológica não se resume à escolha de ferramentas, mas envolve a capacidade de um país ou instituição de decidir sobre sua própria infraestrutura digital, seus dados e suas formas de interação educacional. Plataformas como o Moodle, desenvolvidas em código aberto, demonstram que é possível aliar inovação tecnológica com controle público e adaptação pedagógica. Algumas universidades brasileiras já experimentam formas híbridas de gestão digital, mantendo repositórios próprios de dados e desenvolvendo sistemas internos para reduzir a exposição a corporações estrangeiras. Discutir a soberania tecnológica, portanto, é também discutir a democratização do acesso e a proteção de direitos digitais no ensino superior.

Como perspectiva, defende-se que a equidade digital precisa ser reconhecida como um direito universitário, e não como benefício assistencial ou estratégia emergencial. O acesso à tecnologia, à formação digital e à infraestrutura conectiva deve ser garantido como parte da política de permanência, com financiamento público, metas claras e monitoramento contínuo. A democratização tecnológica na educação superior é um processo de longo prazo, que exige compromisso político, ação intersetorial e valorização da diversidade dos sujeitos que compõem o espaço universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre inclusão digital no ensino superior vai muito além da simples presença de dispositivos tecnológicos ou da disponibilidade de conexão à internet. Trata-se de uma questão estrutural, que envolve direitos educacionais, justiça social e permanência estudantil. Como demonstrado ao longo deste artigo, a exclusão digital impacta diretamente o desempenho acadêmico, o engajamento dos estudantes com a vida universitária e o próprio sentido de pertencimento à instituição.

A pandemia de COVID-19 atuou como um catalisador desse debate, ao forçar a adoção massiva do ensino remoto e expor com ainda mais nitidez as desigualdades tecnológicas existentes. No entanto, mesmo após o retorno das atividades presenciais, os desafios persistem agora inseridos em uma realidade cada vez mais híbrida e mediada por tecnologias. A ausência de políticas estruturadas, a carência de infraestrutura tecnológica e a pouca preparação docente para lidar com ambientes digitais ainda constituem barreiras importantes à construção de uma universidade mais equitativa.

A análise aqui apresentada demonstrou que diferentes dimensões compõem o cenário da inclusão digital: desde o acesso físico e técnico, passando pela apropriação crítica das ferramentas, até a mediação pedagógica qualificada. A exclusão digital vai além da falta de conexão ou dispositivos: envolve também competências digitais, acolhimento institucional e práticas educacionais sensíveis à diversidade dos perfis estudantis.

Também se destacou que algumas universidades brasileiras vêm criando soluções interessantes para enfrentar esse cenário, ainda que de forma limitada e fragmentada. Ações como empréstimo de equipamentos, formação digital de estudantes e professores, ambientes de apoio presencial e políticas de permanência digital devem ser reconhecidas, sistematizadas e ampliadas como parte dos planos institucionais de desenvolvimento.

Diante disso, defende-se que a inclusão digital precisa ser compreendida como um eixo transversal das políticas universitárias, integrada ao planejamento pedagógico, aos programas de assistência estudantil e à formação continuada de docentes e técnicos. O avanço em direção à equidade tecnológica depende de uma ação coordenada entre

diferentes setores da universidade, com financiamento adequado, escuta ativa da comunidade acadêmica e compromisso com a superação das desigualdades.

Mais do que adaptar-se às demandas de uma sociedade digitalizada, a universidade precisa assumir seu papel como agente de transformação social promovendo o acesso pleno ao conhecimento, a permanência qualificada e a formação cidadã. Nesse processo, a inclusão digital não deve ser vista como um privilégio, mas como uma condição básica para o exercício do direito à educação superior com dignidade e justiça.

REFERENCIAS

- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc-e-formacao-docente>. Acesso em: 20 março 2025.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).
- CRENSHAW, K.. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- EUBANKS, V. *Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor*. New York: St. Martin's Press, 2018.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal* 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2025.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MARQUES, J. Educação e soberania tecnológica: desafios para a autonomia universitária na era digital. **Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais**, v. 7, n. 2, p. 33–50, 2021
- MOURA, J.; COSTA, T. Desigualdade digital e evasão universitária no Brasil pós-pandemia. **Revista Brasileira de Educação Superior**, v. 8, n. 2, p. 55–72, 2022.
- NOBLE, S. U. *Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism*. New York: NYU Press, 2018.
- SANTOS, L. et al. Vulnerabilidade digital e exclusão universitária: percepções durante a pandemia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 41, n. 143, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://www.reconectasolucoes.com>

em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/21348>. Acesso em: 2 maio 2025.

SILVEIRA, S. A. da. **Tecnopolítica e o controle algorítmico: a soberania digital como resistência.** São Paulo: Edições Sesc, 2020.

WARSCHAUER, M. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide.* Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

Capítulo 11

PROJETO LEITURA E ESCRITA EM FAMÍLIA: AÇÕES INTERDISCIPLINARES E INCLUSIVAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ESPAÇO ESCOLAR E FAMILIAR

Elis Cristina Wolf

Resumo: Este capítulo apresenta uma análise detalhada do Projeto Leitura e Escrita em Família (LEF), uma proposta educacional interdisciplinar que articula leitura, escrita, oratória, educação emocional, inclusão, cidadania e sustentabilidade, promovendo o protagonismo estudantil e a participação familiar no processo educativo. Fundamentado em dez pilares norteadores, o projeto tem como público-alvo estudantes do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, além de seus responsáveis, promovendo uma prática educativa que se estende para além dos muros escolares. O estudo expõe as diretrizes pedagógicas, os objetivos específicos, os critérios de avaliação e os resultados esperados. Conclui-se que o Projeto LEF apresenta potencial transformador significativo ao estimular práticas de leitura, produção textual e oratória em conjunto com a família, contribuindo para o desenvolvimento integral dos educandos e para a valorização do papel do professor e da escola como agentes centrais na construção de uma sociedade mais inclusiva, ética e solidária.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Inclusão. Interdisciplinaridade.

Elis Cristina Wolf (<http://lattes.cnpq.br/9014051160907070>). Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSELVI. Rio do Sul, SC, Brasil.
E-mail: ecristinawolf@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, as quais têm provocado impactos significativos no campo educacional. Diante de desafios como o analfabetismo funcional, a desvalorização da leitura, a desmotivação discente e o afastamento das famílias do ambiente escolar, torna-se urgente o desenvolvimento de propostas pedagógicas que promovam o protagonismo estudantil, o fortalecimento da cultura escolar e a aproximação entre escola e comunidade.

Segundo Soares (2004), o analfabetismo funcional compromete não apenas o desempenho escolar, mas também a autonomia cidadã dos sujeitos, exigindo da escola iniciativas que transcendam o currículo tradicional e se voltem à formação plena dos estudantes. Nessa direção, iniciativas que resgatam o papel da leitura como prática social e crítica são essenciais para reverter esse quadro preocupante.

Nesse contexto, o Projeto Leitura e Escrita em Família (LEF) emerge como uma proposta educacional inovadora e integradora, que articula práticas leitoras e escritoras com valores éticos, sociais e ambientais, mobilizando múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Idealizado por educadores e psicólogos, o Projeto LEF se estrutura em dez pilares norteadores e visa despertar o gosto pela leitura, desenvolver a escrita e promover a oratória, fortalecendo laços familiares, o respeito ao professor e a formação de cidadãos críticos e sensíveis.

Inspirado em concepções pedagógicas contemporâneas que defendem uma educação integral, o Projeto incorpora princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao desenvolver competências como empatia, responsabilidade, criatividade e comunicação. Ao envolver a família no processo de aprendizagem, o LEF aproxima o cotidiano doméstico da vida escolar, criando um elo potente entre afetividade, cultura e conhecimento.

Este capítulo tem como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre os fundamentos, as estratégias e os resultados do Projeto LEF, destacando seu caráter interdisciplinar, inclusivo e formativo. A proposta metodológica envolve a revisão e sistematização do manual orientador do projeto e a articulação com referenciais teóricos da área da educação. Busca-se, com isso, evidenciar a relevância da proposta para o cenário educacional brasileiro contemporâneo, contribuindo com práticas que visam à construção de uma escola mais participativa, afetiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentos e justificativas do projeto

O Projeto Leitura e Escrita em Família surge em um cenário em que o desinteresse pela leitura e o enfraquecimento dos vínculos entre escola e comunidade tornam-se desafios recorrentes. A proposta busca resgatar a centralidade do ato de ler e escrever como práticas sociais significativas, envolvendo estudantes e suas famílias no processo educativo de maneira ativa e afetiva. Inspirado em experiências históricas de resistência por meio da literatura, como a encenação de peças teatrais no Gueto de Terezin, o Projeto reconhece na leitura uma ferramenta de emancipação, resiliência e transformação.

A justificativa pedagógica do Projeto também repousa sobre a constatação de que a formação leitora não se restringe ao ambiente escolar. Freire (1987) ressalta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que a escrita deve nascer do contexto e da vivência dos sujeitos. A leitura, nesse sentido, é compreendida como um processo ativo, crítico e situado, que promove não apenas o domínio técnico da linguagem, mas também a capacidade de interpretar, transformar e intervir na realidade.

A leitura como hábito deve ser incentivada em casa, na convivência familiar, possibilitando que o aluno associe o prazer da leitura a vivências significativas e relações afetivas. Assim, ao integrar família e escola, o Projeto LEF amplia o espaço de aprendizagem, tornando-o mais humano, sensível e eficaz. Essa abordagem está em consonância com os estudos de Colomer e Camps (2002), que destacam a importância do contexto social e afetivo na formação de leitores competentes e autônomos.

Outro aspecto fundamental diz respeito à valorização da linguagem como instrumento de cidadania. Segundo Kleiman (2005), práticas de letramento que se organizam em contextos reais e socialmente relevantes tendem a gerar maior engajamento dos sujeitos e a promover aprendizagens mais significativas. O Projeto LEF, ao valorizar as experiências do cotidiano e ao propor atividades que envolvem tanto alunos quanto seus responsáveis, estabelece um elo vital entre os saberes escolares e os saberes familiares, respeitando as múltiplas formas de ler e escrever o mundo.

Além disso, a proposta reforça a importância de compreender o processo educativo como uma construção coletiva, em que o estudante é sujeito ativo da aprendizagem, e a escola atua como mediadora de experiências formativas que transcendem o conteúdo formal. A articulação entre leitura, escrita, oralidade e valores humanos permite ao Projeto consolidar uma pedagogia que dialoga com as necessidades sociais e afetivas dos educandos, promovendo uma educação integral e emancipadora.

Nessa perspectiva, o Projeto Leitura e Escrita em Família apresenta-se como uma resposta pedagógica robusta às fragilidades da educação contemporânea, assumindo o desafio de reconstruir os vínculos entre escola e comunidade por meio da linguagem, do afeto e da escuta ativa. Ao despertar o interesse pelo universo da leitura e da produção textual, o Projeto reafirma o papel transformador da educação, não apenas como transmissora de saberes, mas como promotora de humanização, consciência crítica e inclusão.

Pilares Norteadores

O Projeto se estrutura em dez pilares norteadores que fundamentam sua aplicação e garantem sua abrangência formativa:

1. Leitura: estímulo à leitura em casa e na escola com liberdade de escolha.
2. Escrita: produção textual com orientação docente.
3. Oratória: socialização das experiências por meio de apresentações, mesas redondas, júris simulados e concursos.
4. Educação Ambiental: criação de minibibliotecas ou geladeirotescas com material reciclável.
5. Educação Financeira: registro dos pontos como forma de “poupança literária e textual”.
6. Educação Inclusiva: adaptação das atividades para estudantes com necessidades educacionais especiais.
7. Educação Emocional: palestras, atendimentos e ações com foco no autoconhecimento e regulação emocional.
8. Interdisciplinaridade: envolvimento de professores de diversas áreas na aplicação das atividades.
9. Respeito, Integração e Cooperação: ações de valorização da empatia, do trabalho coletivo e do professor.
10. Cidadania: participação ativa nas campanhas solidárias e nos concursos de oratória.

Metodologia e etapas de aplicação

O Projeto é aplicado em escolas públicas e privadas a partir do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, sob orientação de um(a) professor(a) responsável, geralmente da área de Língua Portuguesa. Divide-se em dois trimestres e tem início em abril, com atividades contínuas até outubro ou novembro, respeitando o calendário escolar e a organização pedagógica de cada instituição. A proposta metodológica é fundamentada em uma abordagem ativa, participativa e interdisciplinar, em que os alunos são estimulados a desempenhar papel central no processo de aprendizagem.

A metodologia do Projeto Leitura e Escrita em Família busca integrar o “tempo casa” e o “tempo escola”, promovendo a continuidade entre os ambientes familiares e escolares. Essa concepção se apoia na ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando há coerência entre as experiências de vida dos estudantes e os conteúdos escolares (Ausubel, 2003).

As atividades centrais são:

- Seleção do livro: o estudante escolhe uma obra literária, com apoio do professor, a partir de bibliotecas escolares, geladeirotescas, minibibliotecas criadas com materiais recicláveis ou plataformas virtuais de livros em domínio público. A liberdade de escolha é valorizada para que o aluno se sinta motivado e envolvido com a leitura. A escolha pode ser guiada por afinidades temáticas ou literárias, respeitando os interesses e a maturidade do aluno.
- Leitura em casa e na escola: a leitura ocorre predominantemente no ambiente familiar, criando um espaço de troca afetiva entre pais e filhos. Contudo, o projeto prevê momentos de leitura compartilhada na escola, leitura guiada e acompanhamento docente para sanar dúvidas, ampliar vocabulário e fomentar a interpretação crítica do texto. A leitura em casa transforma-se em oportunidade de fortalecer laços e desenvolver autonomia intelectual.
- Produção textual: após a leitura da obra, os estudantes elaboram um resumo crítico ou um texto dissertativo-argumentativo baseado na temática do livro. O texto deve ter entre 20 e 30 linhas e ser redigido com acompanhamento do professor, que fornece instruções claras, promove revisões e estimula o uso do dicionário. Essa etapa promove o desenvolvimento da autoria, da capacidade argumentativa e da clareza na escrita.
- Socialização: realizada no ambiente escolar, a socialização envolve apresentações orais, mesas redondas, dramatizações, gincanas ou debates. O objetivo é que o estudante compartilhe sua leitura e sua produção textual com os colegas, exercitando a oratória, a escuta ativa e a autoconfiança. Os pais também são incentivados a participar, contribuindo com suas impressões, reflexões ou produções.
- Avaliação e premiação: os alunos são avaliados por critérios objetivos em cada etapa (leitura, produção textual e oratória), podendo somar até 30 pontos por trimestre. Há também pontuações extras por participação em campanhas e ações propostas. Os alunos e familiares que atingem as metas estipuladas recebem certificados de reconhecimento e, em alguns casos, prêmios simbólicos, como kits escolares, livros ou vale-compras.

Além dessas etapas, o Projeto inclui ações complementares como palestras de educação financeira, oficinas de inteligência emocional e atividades de educação ambiental, sempre com a intenção de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o bem coletivo. O papel do professor orientador é fundamental, pois ele articula as etapas do projeto, engaja a comunidade escolar e adapta a metodologia à realidade local.

Educação inclusiva no projeto

O LEF Inclusivo propõe a adaptação das atividades para estudantes com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento. Sugere-se o uso de livros sensoriais, histórias com dedoches, leitura de imagens e narrativas visuais, além do incentivo à leitura compartilhada entre irmãos e familiares. A proposta reforça a importância de reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem, interesses e possibilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Wolf *et al.* (2025), desenvolver uma sociedade inclusiva requer mudanças nos valores, práticas e políticas educacionais. A escola, como parte fundamental desse processo, deve reavaliar sua cultura, seus princípios e suas metodologias, garantindo que a educação não apenas acolha, mas efetivamente integre todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de inclusão defendida por Mantoan (2003), para quem a inclusão escolar não se limita à presença física do aluno com deficiência em sala de aula, mas exige a reformulação das práticas pedagógicas, o respeito à diversidade e a garantia de oportunidades equitativas de aprendizagem. Isso significa que cada estudante deve ter condições reais de participar, aprender e se desenvolver plenamente no ambiente escolar.

Dentro do Projeto LEF, essas diretrizes se concretizam na personalização das atividades, no estímulo à participação ativa dos estudantes com deficiência e na valorização de suas produções, leituras e apresentações. O uso de recursos acessíveis e estratégias diferenciadas — como leitura em voz alta, mediação por pares, uso de imagens, símbolos e objetos concretos — permite que esses alunos experienciem o prazer da leitura e o exercício da autoria, como qualquer outro colega.

De acordo com Vigotski (1997), as potencialidades do sujeito não estão previamente determinadas, mas se desenvolvem a partir da interação com o meio e com os outros. Ao promover a leitura em família, o Projeto LEF cria um ambiente de apoio emocional e cognitivo essencial para o progresso dos alunos com deficiências, respeitando seu ritmo, suas habilidades e suas formas próprias de expressão.

Além disso, o envolvimento da família é essencial para o sucesso da inclusão. Quando os responsáveis participam das atividades, apoiam a leitura e incentivam a expressão dos filhos, criam-se laços que fortalecem o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da identidade dos estudantes. A escola, por sua vez, assume o compromisso ético de garantir o direito à educação com qualidade para todos, reafirmando os princípios de equidade e justiça social.

Portanto, a proposta inclusiva do Projeto LEF vai ao encontro das legislações brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), e dos compromissos internacionais assumidos pelo país, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Trata-se de uma proposta concreta de democratização do acesso à leitura, à escrita e à participação plena na vida escolar, contribuindo para uma educação verdadeiramente transformadora.

Interdisciplinaridade e formação integral

A transversalidade das ações do Projeto é um de seus grandes diferenciais. Professores das áreas de Matemática, Ciências, História, Artes e Educação Física participam da execução de atividades, como o cálculo da poupança literária, a construção de materiais recicláveis, a elaboração de dramatizações e a mediação de debates. A articulação entre as diferentes áreas do conhecimento permite que os alunos compreendam a leitura e a escrita não como atividades isoladas da disciplina de Língua Portuguesa, mas como práticas presentes em todas as dimensões do saber e da vida.

Essa proposta está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende a abordagem interdisciplinar como estratégia para promover o desenvolvimento de competências gerais nos estudantes, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a empatia e a cooperação. Como afirma Hernández (1998), a interdisciplinaridade possibilita a construção de um currículo mais significativo, conectado à realidade e às experiências dos alunos, rompendo com a fragmentação tradicional do conhecimento escolar.

Ao mobilizar diferentes áreas em torno de um projeto comum, o LEF favorece o trabalho colaborativo entre docentes e estimula o protagonismo estudantil por meio de experiências diversificadas. Por exemplo, nas aulas de Matemática, os alunos podem ser orientados a fazer o controle e registro da pontuação acumulada (a “poupança literária”); em Ciências, podem explorar temas do livro lido relacionados ao meio ambiente ou ao corpo humano; em História e Geografia, podem relacionar os contextos narrativos com fatos históricos ou espaços geográficos reais; nas Artes, realizar ilustrações, dramatizações ou trilhas sonoras; e na Educação Física, desenvolver dinâmicas cooperativas inspiradas nas histórias.

A integração com os serviços de psicologia educacional, como o SAP (Serviço de Atenção Psicológica), também reforça o caráter formativo do Projeto. A inteligência emocional, por exemplo, é trabalhada de forma prática, com o suporte de psicólogos e ações coordenadas entre escola, alunos e famílias. São promovidas rodas de conversa, atendimentos individualizados, oficinas sobre autoestima, empatia, controle de impulsos e resolução de conflitos, reconhecendo que o desenvolvimento emocional é parte indissociável da aprendizagem.

Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional é tão importante quanto o quociente intelectual para o sucesso pessoal e profissional, sendo determinante na forma como as pessoas lidam com os próprios sentimentos e se relacionam com os outros. Ao incluir esse eixo como parte de sua proposta pedagógica, o Projeto LEF amplia o conceito de formação escolar, compreendendo o estudante em sua totalidade — cognitiva, social, afetiva e ética.

Além disso, o caráter interdisciplinar do Projeto contribui para a formação integral dos alunos, conforme preconizado por Morin (2000), ao promover a interligação entre os saberes e preparar o educando para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o LEF é mais do que uma proposta de incentivo à leitura; é uma estratégia ampla de humanização, de integração curricular e de construção de uma escola mais significativa e conectada com a vida real.

A produção textual como instrumento de autoria

A produção textual é uma das principais atividades do Projeto LEF, funcionando como espaço de autoria, argumentação e expressão individual. Os estudantes, após realizarem a leitura de uma obra literária escolhida, são incentivados a escrever um texto

dissertativo-argumentativo ou um resumo crítico sobre o livro lido. Esse exercício promove a compreensão leitora, a articulação lógica de ideias e o uso funcional da linguagem escrita.

É fundamental destacar o papel do professor orientador nesse processo, que atua como mediador da aprendizagem, fornecendo orientações claras, incentivando o uso de dicionários físicos, promovendo revisões e leituras compartilhadas dos textos produzidos. Os textos devem ser desenvolvidos no “tempo casa” e no “tempo escola”, respeitando prazos definidos, o que também estimula o senso de responsabilidade e planejamento.

Segundo Geraldi (1991), a escrita deve ser entendida como uma atividade interativa, em que o autor considera o leitor como interlocutor e a linguagem como meio de expressão e construção de sentidos.

A escrita passa a ser entendida como prática social e processo contínuo de construção, revisão e aperfeiçoamento. Além disso, a participação dos pais ou responsáveis nessa etapa contribui para fortalecer vínculos afetivos e incentivar hábitos familiares de leitura e produção textual.

A oratória e a socialização das experiências

Outra característica central do Projeto é o desenvolvimento da oratória, com ênfase na argumentação, clareza e segurança da fala. Os alunos são convidados a participar de atividades de socialização, como mesas redondas, dinâmicas em grupo, gincanas culturais e o Concurso Oratória Solidária LEF.

Durante essas práticas, o foco é criar um ambiente de respeito, escuta ativa e encorajamento para que os participantes superem a timidez, desenvolvam habilidades de expressão oral e articulem ideias com clareza e empatia. A avaliação da oratória considera aspectos como pronúncia, modulação da voz, coerência emocional, estrutura da mensagem e postura corporal. Como destaca Antunes (2003), o desenvolvimento da oralidade precisa ser estimulado com intencionalidade pedagógica, valorizando a capacidade de argumentar, escutar e se expressar em diferentes contextos comunicativos.

O Projeto disponibiliza um manual de oratória e promove oficinas e aulas específicas com esse objetivo. As melhores apresentações podem ser premiadas e publicadas, o que fortalece a autoestima dos alunos e o reconhecimento de suas potencialidades.

A publicação e o reconhecimento dos autores

Uma das ações mais simbólicas do Projeto é a publicação anual dos melhores textos em um livro. Cada escola participante seleciona uma produção por turma e encaminha à coordenação do LEF. As produções escolhidas compõem uma coletânea que valoriza o protagonismo estudantil, a diversidade de estilos e a criatividade das famílias participantes.

Esse reconhecimento público representa não apenas um estímulo pedagógico, mas também um gesto de valorização da identidade e da autoria de cada aluno. O livro é lançado no início do ano letivo seguinte e distribuído nas escolas como símbolo do sucesso do Projeto.

IMPACTO E RESULTADOS

Ao articular diferentes dimensões do processo educativo, o Projeto LEF tem se mostrado eficaz no aumento do interesse dos estudantes pela leitura e escrita, na melhoria

da participação familiar e no fortalecimento dos laços entre escola e comunidade. As experiências compartilhadas, os textos produzidos, os encontros realizados e a publicação das melhores produções em livro conferem aos participantes uma sensação de pertencimento e reconhecimento.

Além disso, o desenvolvimento da oratória e o protagonismo estudantil promovem autoconfiança, superação da timidez e habilidades comunicacionais relevantes para a vida acadêmica e profissional. Alunos que antes demonstravam insegurança ao se expressar verbalmente, passaram a demonstrar maior autonomia e clareza em suas ideias, refletindo o êxito das ações propostas pelo projeto.

O envolvimento das famílias também apresenta resultados significativos: ao participarem das leituras e produções textuais, pais e responsáveis tornam-se agentes ativos no processo educativo, fortalecendo o vínculo com os filhos e ressignificando seu papel na construção do conhecimento. Essa corresponsabilidade educativa transforma o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e colaborativo.

Outro resultado notável refere-se à valorização do professor. Por meio das ações do LEF, os docentes sentem-se reconhecidos em sua função mediadora e protagonistas de uma educação que vai além do conteúdo formal, alcançando aspectos sociais, afetivos e comunitários. A campanha “Respeito ao Professor”, prevista entre os pilares do projeto, reforça essa valorização simbólica e prática, contribuindo para a melhoria do clima escolar e a motivação profissional.

Adicionalmente, as ações de inclusão, sustentabilidade e inteligência emocional têm promovido um novo olhar sobre a escola e suas possibilidades de atuação. A presença de alunos com deficiência nas atividades, o reaproveitamento de materiais na construção das minibibliotecas e as palestras de apoio psicológico evidenciam o compromisso do projeto com a formação integral dos estudantes. Tais resultados indicam o potencial do LEF para consolidar uma educação mais equitativa, participativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Leitura e Escrita em Família revela-se uma iniciativa potente na transformação das práticas pedagógicas e no fortalecimento dos vínculos entre escola, estudante e família. Sua abordagem abrangente e interligada com múltiplas áreas do saber e dimensões humanas proporciona uma formação mais completa e sensível aos desafios do tempo presente.

Ao valorizar a leitura, a escrita, a oralidade, a empatia, o respeito, a inclusão e a sustentabilidade, o Projeto reafirma a escola como espaço de humanização e transformação social. Sua implementação nas instituições de ensino constitui uma estratégia eficaz de combate ao desinteresse escolar e à exclusão educacional, fomentando uma cultura de paz, diálogo e conhecimento.

O sucesso do LEF depende do comprometimento dos professores orientadores e da abertura das escolas para práticas pedagógicas inovadoras, mas também do apoio das famílias e da articulação com parceiros sociais. Sua replicabilidade e adaptabilidade a diferentes contextos tornam-no uma referência no campo da educação integral e inclusiva no Brasil.

Cabe ressaltar que o Projeto também se insere em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao promover competências gerais como a comunicação, o pensamento crítico, a empatia e a responsabilidade. Por isso, sua expansão pode contribuir diretamente para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente aquelas voltadas à alfabetização, à participação da família e à inclusão escolar.

Em tempos de desafios crescentes para a educação, iniciativas como o LEF resgatam o sentido mais nobre da escola: ser espaço de encontro, diálogo e construção coletiva do saber. Investir em propostas dessa natureza é investir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a formação de sujeitos plenos, críticos e atuantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela oportunidade de idealizar esta ação social e toda a equipe envolvida no Projeto Leitura e Escrita em Família pelo trabalho incansável em prol da educação e por disponibilizar um modelo de intervenção pedagógica que une qualidade, sensibilidade e compromisso social. Reconheço o empenho de todos os envolvidos na construção desse projeto transformador, que tem inspirado práticas significativas em tantas escolas do país.

Aos professores orientadores e colaboradores que, com dedicação e criatividade, fazem do cotidiano escolar um espaço de possibilidades, meu sincero reconhecimento. São vocês que acolhem, adaptam, inovam e tornam real cada etapa dessa proposta. Às famílias que abraçaram a leitura como parte da rotina afetiva e formativa de seus filhos, minha gratidão pelo envolvimento, incentivo e cuidado.

Aos estudantes, grandes protagonistas dessa trajetória, expresso minha admiração pela entrega, pela coragem de compartilhar suas leituras, suas palavras e suas vozes. Vocês são a razão de ser deste projeto e a esperança concreta de uma sociedade mais leitora, crítica e sensível.

Agradeço também às instituições de ensino que abriram suas portas e apostaram no Projeto LEF como ferramenta de transformação e diálogo com a comunidade. À coordenação pedagógica, aos diretores, supervisores e demais profissionais da educação que apoiaram sua implementação, deixo meu reconhecimento.

Por fim, agradeço à minha família, pelo apoio constante, e aos colegas que caminharam ao meu lado na construção e análise deste trabalho. Esta pesquisa é também fruto de muitas mãos, muitas leituras e muitos sonhos compartilhados. Obrigada por acreditarem na educação como ferramenta de emancipação e na leitura como ponte entre mundos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

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

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** São Paulo: Artmed, 2002.

KLEIMAN, Â. B. **Letramento e escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

WOLF, E. C. **PROJETO LEITURA E ESCRITA EM FAMÍLIA. Manual do Professor(a) Orientador(a).** Santa Catarina: Instituto Educacional e Cultural LEF, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

RICO, R. **O que é a competência empatia e cooperação.** Nova Escola, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/13/competencia-9-empatia-e-cooperacao>. Acesso em: 22 maio 2025.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WOLF, E. C; DIAS, V. H. C; GONDIM, F. A. A de V; SOUZA, M. C da C; DE OLIVEIRA, C. G. A; CARDOSO, E. A. **Inclusive Education And Parasport as a Factor Of Social Inclusion.** ARE [Internet]. 2025 Apr. 29 [cited 2025 May 23];7(4):20796-807. Available from: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4746>

Capítulo 12

RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PRÁTICAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.

Mariluce Groba Andres Ribeiro, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

Resumo: Este estudo investigou, por meio de revisão sistemática orientada pela estratégia PICO e guiada pelo fluxograma PRISMA, a disponibilidade dos serviços especializados prestados a estudantes com deficiência visual na Sala de Recursos Multifuncional e no Atendimento Educacional Especializado. A busca em bases acadêmicas, com filtros temporais dos últimos vinte anos, resultou em 19 estudos. Os achados apontam que o Atendimento Educacional Especializado, realizado por professores capacitados em articulação com equipe multidisciplinar, e as SRM, equipadas com tecnologias assistivas promovem maior autonomia, engajamento e desempenho acadêmico desses alunos no ensino regular. No entanto, a escassez de pesquisas nacionais integradas limita a generalização das conclusões. Recomenda-se, portanto, a realização de investigações longitudinais e multicêntricas, bem como a criação de instrumentos padronizados de avaliação que incorporem indicadores quantitativos e qualitativos, para subsidiar políticas públicas e práticas escolares que façam das SRM verdadeiros ambientes transformadores na trajetória educacional de estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Sala de recursos multifuncional. Recursos de tecnologia assistiva. Deficiência visual.

M. G. A. Ribeiro (✉). PPGHCA/Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, RJ, Brasil.
marilucegropaandres@gmail.com

H. M. M. S. Reis (✉). PPGHCA/Universidade do Grande Rio., Duque de Caxias, RJ, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva elucidar a disponibilidade de serviços especializados oferecidos aos estudantes com deficiência visual (DV), com ênfase na atuação da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Tal espaço é concebido como ambiente fundamental para o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas, que respeitem as singularidades dos alunos com deficiência visual, promovendo sua permanência e sucesso no ambiente escolar comum (Soares, 2014).

Isto, pois, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo o Ministério da Educação, abrange um conjunto de recursos tanto de acessibilidade quanto pedagógicos, bem como atividades que complementam ou suplementam a formação dos discentes no ensino regular (Brasil, 2008, p. 15). Considera ainda a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica e superior, garantindo o atendimento às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência.

Cabe, portanto, ressaltar que a DV, inclui a cegueira caracterizada como o comprometimento da visão que, mesmo após a correção, afeta negativamente o desempenho educacional do aluno. E que o termo “deficiência visual” inclui aqueles com visão parcial e cegueira (Silva, 2022). Corroborando com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2008), que considera a DV como uma deficiência sensorial em que o sistema visual de coleta de informações pode ser parcialmente ou totalmente prejudicado.

Desta maneira, quando se fala de DV, considera-se uma população bastante heterogênea. E, devido ao dano parcial ou total no sistema visual de coleta de informações, a pessoa com DV recorre aos demais sistemas sensoriais, para conhecer o mundo à sua volta. Disso decorrem certas peculiaridades na construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, visto que, Ochaíta e Espinosa (2007) descrevem a cegueira como uma deficiência sensorial na qual a coleta de informações pelo sistema visual é prejudicada, englobando não apenas os indivíduos com cegueira total, mas aqueles com resquícios visuais que podem ser utilizados, porém consideradas legalmente cegas devido a gravidade.

Ressalta-se ainda que, a cegueira pode se apresentar no nascimento da pessoa, ser adquirida por meio de doença ou acidente, ou pode ser associada à idade (glaucoma, catarata, degeneração macular, atrofia do nervo óptico e retinopatia diabética). De acordo com a *American Foundation for the Blind* (AFB), mais de uma pessoa entre mil com menos de 45 anos de idade, possui algum tipo de baixa visão, enquanto uma pessoa em cada 13 indivíduos com mais de 65 anos de idade, possui algum tipo de baixa visão que não pode ser corrigida com óculos. Com a tendência do aumento proporcional de idosos no crescimento demográfico, estes números certamente crescerão (Bruno; Nascimento, 2019).

Embora não existam no Brasil dados estatísticos oficiais, como os acima apresentados, a análise dos fatores sociais, políticos e econômicos, permite uma possível inferência de que os números devem ser proporcionalmente maiores nos países menos desenvolvidos que os Estados Unidos, incluindo o Brasil, mesmo considerando a maior longevidade dos habitantes nos países desenvolvidos (Bruno; Nascimento, 2019).

É sabido que na espécie humana o sistema visual é importante para a aquisição de informações sobre os objetos e sua posição no espaço, constituindo-se de uma ferramenta fundamental para o estabelecimento de relações com outras pessoas. A visão também é fundamental para a leitura e a escrita. Sendo, portanto, de grande valia considerar que, embora as crianças cegas tenham problemas para adquirir informações,

elas poderão a partir de seus sistemas sensoriais disponíveis, por vias alternativas distintas, alcançar o seu desenvolvimento, ainda que diferentemente de crianças videntes (Ochaíta; Espinosa, 2007).

Em se tratando de alunos com DV e sua relação com a SRM, após avaliação educacional e desenvolvimento de atividades introdutórias, os mesmos podem ser encaminhados a uma classe comum correspondente ao seu nível de adiantamento, recorrendo à sala de recursos quando do encontro de desafios de aprendizagem decorrentes de problemas impostos por sua limitação visual, cuja solução seja impossível por meio dos recursos utilizados pelo professor da sala de aula regular comum (Ochaíta; Espinosa, 2007).

Nesse sentido, segundo Alves (2006), o trabalho para alunos com DV precisa garantir atendimento nas áreas específicas de orientação e mobilidade, atividades da vida diária, escrita cursiva, uso do soroban, acesso às tecnologias da informação, dentre outras. Pode-se então inferir que as necessidades educacionais desse grupo englobam áreas como: acessibilidade física e às informações; esportes; e comunicação.

Complementa-se ainda a essencialidade de articulação entre a Educação Especial e o ensino em salas comuns, visando à eliminação de barreiras para a aprendizagem e à plena participação dos alunos com deficiência. Nesse sentido, o AEE não substitui o ensino regular comum, mas o complementa por meio de práticas pedagógicas específicas, voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem desses estudantes, (Mantoan, 2006).

O exposto somado à crescente heterogeneidade do público com DV e a complexidade dos processos de inclusão escolar exigem investigações específicas sobre as práticas de AEE e o funcionamento das SRM. Embora a literatura costume destacar a importância de ambientes complementares ao ensino regular (Brasil, 2008; Mantoan, 2006), ainda são escassos estudos que avaliem, de forma integrada e sistemática, as estratégias pedagógicas, os recursos de acessibilidade e a articulação entre SRM e sala de aula comum para alunos com DV. Além disso, a falta de dados oficiais no contexto brasileiro (Bruno; Nascimento, 2019) reforça a necessidade de produzir conhecimentos que subsidiem políticas públicas e práticas escolares capazes de promover a permanência, a autonomia e o sucesso acadêmico desses estudantes.

METODOLOGIA

A revisão sistemática foi conduzida com o objetivo de investigar a disponibilidade da SRM para estudantes com DV, tendo como foco os recursos de tecnologia digital assistiva para computadores. Esta revisão foi orientada por uma pergunta norteadora baseada na estratégia PICO (Toronto; Remington, 2020), considerando a população de estudantes com DV matriculados na educação básica, a intervenção realizada no AEE oferecido na SRM, a comparação entre o ensino regular sem acesso à SRM, e os resultados relacionados ao grau de inclusão, nível de autonomia nas atividades de aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes com DV.

Assim, a pergunta norteadora definida foi: como a SRM impacta a inclusão, autonomia e desempenho acadêmico dos estudantes com DV? E, para garantir a transparência e a padronização do processo de revisão, foi utilizado o fluxograma PRISMA (Toronto; Remington, 2020) como guia. Esse fluxograma é um conjunto de diretrizes amplamente reconhecido para a realização de revisões sistemáticas e meta-análises. Ele fornece uma estrutura clara e organizada para o planejamento, execução e relato da revisão, assegurando a inclusão de todos os estágios relevantes.

O primeiro passo foi realizar uma extensa busca na literatura acadêmica, em bases de dados. Foram selecionadas as bases Periódicos CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), e Google acadêmico, utilizando uma combinação de termos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncional (SRM), Recursos de Tecnologia Assitiva e Deficiência Visual (DV).

Foi definido um Operador Booleano, que atua como palavra que informa ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa: AND, com função de “E”, buscando por publicações que continham todas as palavras-chaves digitadas, por exemplo: Atendimento Educacional Especializado AND Sala de Recursos Multifuncional AND Recursos de Tecnologia Assitiva AND Deficiência Visual. Os termos foram reduzidos em caso de não retorno de resultados, usados isoladamente, ou em duplas.

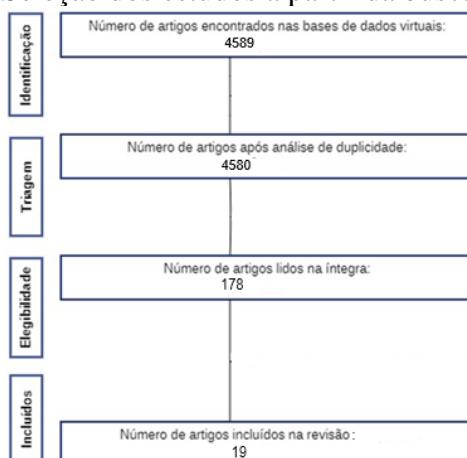
Foram aplicados filtros de data para considerar estudos publicados nos últimos vinte anos, a fim de destacar as inovações rápidas em tecnologias assistivas (ampliadores de tela, leitores de tela, terminais Braille), bem como as mudanças legais e políticas que remodelaram o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo a um contingente crescente de pessoas com baixa visão e garantindo respostas pedagógicas e tecnológicas alinhadas às demandas atuais de inclusão e autonomia.

Após a busca inicial, os estudos foram avaliados quanto à sua elegibilidade com base em critérios pré-definidos. Foram considerados estudos primários que abordassem a temática. Foram excluídos estudos que não atendiam aos critérios de inclusão, como estudos que não forneciam dados nacionais, ou não se enquadravam nos critérios temporais definidos.

Os estudos selecionados passaram por uma análise detalhada, com extração de dados relevantes, incluindo informações sobre os recursos, metodologia, intervenções, resultados e conclusões. Esses dados foram sistematicamente organizados e sintetizados para identificar tendências, desafios e avanços relacionados ao uso das SRM para o atendimento dos estudantes com DV.

A seleção está evidenciada na Figura 1 a seguir.

Ilustração 1 - Seleção dos estudos a partir da busca e seleção final



Fonte: Elaborado pela autora com base em Toronto e Remington (2020, p.1661)

A busca nas bases de dados foi iniciada com o filtro de periodicidade, ou seja, selecionando os anos de publicação adotados como critério de inclusão na metodologia,

a fim de encontrar publicações que elucidassem dados científicos. A única base de dados que retornou publicações com a utilização de todos os descritores e o operador booleano AND foi o Google acadêmico, totalizando 4.580 resultados. O portal de periódicos CAPES não retornou nenhum resultado, mesmo quando utilizados os descritores em duplas. O mesmo ocorreu com a Scielo. Por último a BDTD retornou 09 resultados, porém, apenas para a combinação Sala de Recursos Multifuncional AND Deficiência Visual. Assim, a amostra total foi de 4589 publicações.

Após essa etapa, foram excluídas as publicações em duplicidade, ou seja, presentes em mais de uma base. Foram lidos os títulos e excluídas grande parte das publicações por não falarem especificamente da DV ou dos recursos de tecnologia assistiva, restando 178 publicações. Após a leitura, foram excluídas mais 159 publicações, por não tratarem especificamente da temática, restando 19 que respondiam a pergunta norteadora deste estudo e atendiam todos os critérios de inclusão e exclusão.

A revisão realizou os passos finais conforme indicado por Toronto e Remington (2020), que incluem a discussão dos resultados, a conclusão da pesquisa e a disseminação dos achados. A discussão foi elaborada considerando tanto os resultados quanto a pergunta norteadora. Como ferramenta de Análise de Conteúdo para a discussão dos dados foi utilizada a análise categorial. Bardin (2016) escreve que esta consiste na subdivisão das informações em categorias compiladas por relações de analogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados da pesquisa resultou em duas categorias principais: Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O primeiro abrange práticas pedagógicas e adaptações realizadas por profissionais especializados para alunos com DV. Já as SRM dizem respeito a espaços com recursos e tecnologias assistivas que complementam o ensino regular. Em ambos os contextos, a formação docente e a articulação entre AEE e sala comum são fundamentais para o sucesso das ações.

Atendimento Educacional Especializado

Os programas de educação especial são projetados para aqueles alunos que estão mentalmente, fisicamente, socialmente e/ou emocionalmente atrasados. Esse aspecto de ‘atraso’ é amplamente categorizado como atraso no desenvolvimento, significando um aspecto do desenvolvimento geral da criança (habilidades físicas, cognitivas, escolares) que a coloca atrás de seus pares. Devido a esses requisitos especiais, as necessidades dos alunos não podem ser completamente atendidas dentro do ambiente de sala de aula regular comum (Salvini et al., 2019).

Assim, professores que atuam no AEE adaptam o conteúdo, a metodologia de ensino e a instrução de entrega para atender às necessidades apropriadas de cada criança (Santos, 2019), proporcionando às crianças e jovens com deficiência, acesso a serviços educacionais de maior qualidade, garantindo a todos os alunos a educação mais adequada dentro do ambiente menos restritivo (Dupin; Silva, 2020).

Portanto, de acordo com os autores acima citados, a atuação do pedagogo no AEE, em SRM exige formação complementar específica. Havendo que se destacar ainda uma diferença fundamental entre o professor de classe comum e o professor do AEE, pois aquele atua nas turmas formadas por estudantes sem e com necessidades específicas, enquanto que o docente do AEE atua, diretamente discentes com

necessidades específicas e tem como objetivo organizar, elaborar e identificar recursos pedagógicos de forma a potencializar a aprendizagem e minimizar as desigualdades e as barreiras da discriminação, possibilitando a participação efetiva desse público às atividades escolares (Machado; Martins, 2019).

Destaca-se ainda que, a importância do professor que atua no AEE se volta ao acompanhamento de crianças com alguma condição, *déficit*, transtorno ou deficiência. Isso pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e/ou desempenho educacional geral (Machado; Martins, 2019).

O exposto corrobora com o fato de que o AEE é um acompanhamento que define claramente a meta e os objetivos individuais estabelecidos de forma personalizada. Os dois principais objetivos do AEE são: estabelecer metas de aprendizado razoáveis para o discente e indicar os serviços necessários ofertados pelo ambiente escolar à referida pessoa (Salvini et al., 2019).

Para tanto, os autores acima citados destacam que o AEE é desenvolvido por uma equipe que inclui o(s) professor(es) da criança, pais e funcionário(s) de apoio. Essa equipe se reúne para avaliar o progresso acadêmico e de desenvolvimento do aluno, elaborar planos educacionais apropriados e aderir a quaisquer alterações, se necessário. O principal objetivo dessas revisões é garantir que a criança esteja recebendo serviços adequados dentro de seu ambiente menos restritivo.

O AEE oferecido a cada estudante da Educação Especial deve ser único, portanto, exige-se que todos os professores contemplem informações básicas como: o nível atual de desempenho acadêmico e desempenho geral do estudante; as metas e/ou objetivos anuais para a criança (marcos que tanto os pais quanto os funcionários da escola consideram razoavelmente alcançáveis no próximo ano); serviços suplementares, incluindo dispositivos de comunicação adaptáveis, transporte adequados e pessoal escolar apropriado; educação diária à parte de seus pares com desenvolvimento típico; participação e/ou modificação nas avaliações distritais, estaduais e nacionais; e clareza na medição do progresso da criança (Salvini et al., 2019).

Complementa-se que o AEE trabalha com uma ampla gama de idades, níveis de ensino, e habilidades. Os programas de Educação Especial são projetados para atender às necessidades educacionais específicas e únicas de cada pessoa, permitindo que os alunos sejam agrupados homogeneousmente por estágio de desenvolvimento (habilidade) e não por idade. Este aspecto único da Educação Especial permite que os professores forneçam ajuda e instrução com base no nível de habilidade dos alunos, em vez da idade biológica (Santos, 2019).

Soma-se ao descrito, o fato de que os docentes que atuam no AEE podem trabalhar em vários ambientes, incluindo, mas não se limitando à sala de aula regular comum. É uma habilidade única dos professores de educação especial alcançar os alunos fora da sala de aula comum, permitindo que as necessidades de uma população mais ampla sejam atendidas (Lellis; Arantes; De Sousa Ribeiro, 2022).

Salas de Recursos Multifuncionais

As SRM constituem-se como espaços, nos quais são desenvolvidas atividades a partir de estratégias que favoreçam a construção de conhecimentos e a participação na vida escolar do discente com necessidades específicas. Deste modo, deve contar com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais capacitados, de acordo com o artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001. O citado artigo ressalta que o docente especializado em Educação Especial deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de

Educação Especial, para atuar com as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2001).

De acordo com Alves (2006), a designação SRM indica um espaço físico disponibilizado para o atendimento de necessidades educacionais diversas, bem como complementações curriculares. Nesse sentido, podem ser equipadas para o atendimento de estudantes com diferenciadas deficiências, dentre elas, a DV. Justificando assim, a denominação de multifuncional, devido à flexibilidade de promoção de acessibilidade curricular. Ou seja, o espaço é considerado multifuncional, quando consideradas as suas possibilidades de intervenção, exigindo, portanto, uma equipe também multifuncional, que proverá e organizará os recursos que nele forem construídos, usados, dependendo das demandas dos alunos para ele direcionados.

Para Ribeiro (2016), o objetivo da aplicação das técnicas de interação aluno-computador nos projetos de salas de recursos, é o aumento da qualidade da interação entre o usuário e o computador, porém, ao tentar atingir tal objetivo, o projetista de interfaces geralmente esquece-se da população com deficiência, que também deve ter direito ao acesso a tais equipamentos. Além disso, no desenvolvimento de um projeto de interfaces para computador é preciso considerar o que são os computadores, como eles serão utilizados e quem irá utilizá-los.

O exposto é complementado por Buzzi e Dalonso (2019) que destacam a predominância dos sistemas de computadores e, como consequência, a importância de que os indivíduos com baixa visão não somente possam ter acesso a eles, mas também, possam utilizá-los de maneira tão ágil, precisa e eficiente quanto for possível. E uma boa ideia dos problemas encontrados por pessoas cegas ou com baixa visão no acesso aos computadores e do esforço empregado pelos mesmos, com o auxílio de projetistas de interfaces, para ultrapassar alguns destes problemas, assim como esperanças de melhoria frente a novos avanços tecnológicos, vivenciadas por este segmento especial de usuários, pode ser obtida acompanhando os resultados deste estudo.

Existem vários sistemas de interação que podem ser utilizados por pessoas com baixa visão para que tenham acesso aos computadores por meio do uso dos recursos de tecnologia digital assistiva. Estes englobam recursos, serviços e estratégias que visam proporcionar maior independência, inclusão e qualidade de vida para pessoas com deficiência, facilitando a realização de tarefas e a participação ativa na sociedade (Borges; Mendes, 2018).

No contexto digital, tais ferramentas possibilitam que pessoas com limitações visuais utilizem computadores e outros dispositivos de forma acessível e eficiente. Assim, os recursos de tecnologia assistiva desempenham um papel essencial na promoção da acessibilidade digital, permitindo que tanto pessoas com baixa visão quanto pessoas cegas possam interagir com o mundo digital de forma plena e independente (Borges; Mendes, 2018).

Nesta pesquisa a interação entre pessoas com DV e o computador considera todos os recursos de interação, seja *hardware*, *software* ou outro tipo de equipamento. Porém, devido às particularidades de cada usuário com DV, podem ser desenvolvidos ou adaptados sistemas, de modo personalizado, com características consideradas artesanais (Borges; Mendes, 2018).

As pesquisas na área em questão, também estão em ascensão, incentivando várias tentativas de desenvolvimento de produtos, sob os mais diferentes enfoques. Soma-se a essa realidade a ausência de padronização entre os fabricantes de tais sistemas (Borges; Mendes, 2018). Como resultado, há uma ampla variedade de sistemas que permitem a pessoas com baixa visão acessarem computadores. Esta pesquisa, porém, concentra-se em identificar quais desses recursos de interação, destinados a

usuários com DV são os mais utilizados, considerando ainda as primeiras tentativas de padronização desses sistemas (Sousa, 2011).

Esse aspecto é relevante porque pessoas com baixa visão precisam investir considerável esforço para se adaptar a um sistema específico. Quando um sistema similar ao utilizado por esses usuários está disponível em outros contextos — como em outra escola ou empresa — a continuidade do acesso torna-se mais viável, reduzindo a necessidade de reaprendizado (Bruno; Nascimento, 2019).

Os principais tipos de sistemas de interação entre pessoas com DV e o computador podem ser classificados em: amplificadores de telas; saída de voz; e saída em braille. Além destes três sistemas, existem outros adotados pelos usuários de computadores com baixa visão como: os de reconhecimento de voz; os *scanners*; e os amplificadores de imagens (Bruno; Nascimento, 2019).

Cabe assim, apresentar alguns sistemas de interação, como os amplificadores que podem ser de dois tipos: amplificador de tela baseado em *hardware*, que utiliza um cartão de vídeo especial conectado a um processador de tipos grandes e a um monitor de maiores dimensões. A navegação emprega um *joystick* ou mouse adaptado, garantindo fontes e gráficos ampliados sem perda de qualidade (Bruno; Nascimento, 2019).

E há como essa amplificação de tela ser realizada por meio de um pacote de *software* de ampliação instalado diretamente no computador, que amplia dinamicamente tudo o que aparece na tela — textos e imagens — sem exigir nenhum equipamento adicional (Bruno; Nascimento, 2019).

Os sistemas de saída de voz, de acordo com Sousa (2011), são compostos por um sintetizador de voz, um alto-falante externo e um *software* para acessar o texto na tela. Estes equipamentos estão entre os mais poderosos e menos onerosos dispositivos de acesso aos cegos, sendo disponíveis em grande variedade no mercado atual.

O componente sintetizador de voz está disponível no mercado no formato de placas de circuitos internas ao computador ou em forma de dispositivos externos ao computador, seriais ou paralelos. Os sintetizadores baseados em placa são usualmente preferidos pelos usuários pelo fato de operarem com um tempo de atraso menor que os externos. Muitos sintetizadores de voz possuem sistemas de coprocessadores e memórias próprias, de modo que podem gerar saída de voz sem diminuir a velocidade da aplicação a qual estão servindo (Borges; Mendes, 2018).

Existe uma grande variedade de pacotes de *softwares* que acessam o texto na tela do vídeo e o enviam ao sintetizador de voz, geralmente conhecidos pelo nome de leitores de tela e capturam os dados diretamente da memória de vídeo. Vários destes pacotes são genéricos e podem ser projetados para trabalhar com muitos padrões de programas de aplicações diferentes (Borges; Mendes, 2018).

As aplicações que funcionam em ambiente *Grafical User Interface* (GUI)¹ possuem uma complexa adaptação aos leitores de tela, devido ao fato de não haver um local na tela em que se possa garantir que o texto seja localizado. Quando a tela fornece imagens gráficas mapeadas por *bit* há a necessidade da utilização de um sistema de reconhecimento de caracteres para acesso ao texto. Os objetos (ícones), na tela são interpretados por sons característicos denominados por *earcons*. Por tais motivos, torna-se muito mais fácil a obtenção de textos para a entrada de um sistema sintetizador de

¹ Sistema de interação que substitui a linha de comando por elementos visuais — janelas, ícones, menus e ponteiro — permitindo ao usuário executar programas e gerenciar arquivos de forma intuitiva. Nesse modelo, ações como abrir pastas ou arrastar objetos são feitas com cliques e arrastes, o que facilita a aprendizagem e o uso mesmo por quem não domina comandos de texto. Além disso, os GUIs permitem ajustes de tamanho de fonte, cores e disposição dos ícones, tornando-os mais acessíveis a pessoas com baixa visão e a qualquer usuário que precise de maior conforto visual.

voz, no caso em que o *software* de aplicação é baseado somente em GUI. O acesso às interfaces GUI por baixa visão ainda é um tema polêmico (Bidarra; Boscarioli; Peres, 2011).

Destacam-se ainda, os *softwares* de aplicação que funcionam como processadores de textos, especialmente projetados para trabalharem com um sistema sintetizador de voz. Uma de suas vantagens é a possibilidade de uso por pessoas com baixa visão, tendo apenas a desvantagem de incompatibilidade com outros *softwares* que se tornarão necessários, principalmente se o usuário trabalha em grupo, com outras pessoas que não possuem baixa visão e se utilizam de outros *softwares* (Bidarra; Boscarioli; Peres, 2011).

Os sistemas de saída em braille são menos utilizados que os dois sistemas anteriormente apresentados e se dividem em dois grupos: o de impressoras e o de terminais de acesso em braile (Sousa, 2011). As impressoras braille seguem o mesmo conceito daquelas de impacto comuns e fazem interface com a maioria dos computadores, via portas paralelas ou seriais. Apesar de sua ampla eficiência na elaboração de relatórios, mas se adequam como ferramentas de acesso independentes para operação de computadores. Sousa (2011) aponta para a necessidade da disponibilidade de impressoras comuns adicionais para que pessoas com baixa visão possam se comunicar com seus colegas de trabalho sem baixa visão.

Os terminais de acesso em braille foram desenvolvidos para proporcionar aos indivíduos com DV uma janela tátil, permitindo-lhes acompanhar em tempo real informações exibidas na tela do computador. O sistema braille é composto de caracteres que possuem 6 pontos de código cada, em formato matricial, de duas colunas por três linhas. O terminal, por sua vez, é composto por uma linha contendo entre vinte e quarenta células braille, sendo que cada célula representa um caractere e conta com seis solenóides, que correspondem aos pontos em relevo. Quando uma tecla do teclado padrão é pressionada ou quando há atualização na tela, os solenóides são acionados, possibilitando a leitura tátil (Díaz et al., 2009).

Os modelos mais sofisticados podem ainda sinalizar destaques textuais, atributos gráficos do vídeo e a posição do cursor, por meio de uma linha adicional com dois pontos de código por célula. Esses terminais geralmente ficam posicionados logo acima das teclas de função (como F1 a F12) em um teclado comum, funcionando como uma extensão da superfície do teclado (Bittencourt; Fonseca, 2011).

Outrossim, os sistemas baseados em reconhecimento de voz, embora capazes de identificar diversos comandos personalizados de um único usuário, apresentam limitações quando utilizados por mais de uma pessoa. Quando configurados para múltiplos usuários, sua eficácia diminui significativamente. Apesar de ainda não serem viáveis economicamente como principal meio de entrada, os avanços nessa tecnologia abrem possibilidades importantes para adaptação de recursos voltados a pessoas com baixa visão (Bittencourt; Fonseca, 2011).

Os sistemas de saída de voz são os mais difundidos, fato decorrente de seu baixo custo em relação aos outros sistemas e acessibilidade por usuários com qualquer tipo de baixa visão. Tais ferramentas, quando apresentam boa qualidade, podem também ser compartilhadas por indivíduos que não possuem DV, sem demanda por adaptações significativas, fato importante quando se consideram contextos de trabalho coletivo (Camargo, 2012).

Existem no mercado alguns destes sistemas que permitem acesso, embora ainda de modo não totalmente satisfatório, às interfaces GUI. É possível ampliar significativamente a sensação de manipulação direta e domínio sobre o aplicativo por meio de uma combinação dos sistemas de saída em braille e reconhecimento de voz.

Porém, deve-se levar em consideração o alto custo de tal combinação, sobretudo, nos casos dos usuários com baixa visão severa, (Camargo, 2012).

No caso dos indivíduos cegos, ou seja, aqueles que não possuem percepção visual funcional, os recursos de tecnologia assistiva digital se baseiam principalmente em recursos de leitura de tela por voz, como o *NonVisual Desktop Access* (NVDA), o *Job Access With Speech* (JAWS) ambos projetados para o sistema operacional *Windows* ou o *VoiceOver* para sistema operacional *macOS*, *iOS*, *iPadOS*, *watchOS* e *tvOS* que convertem o conteúdo exibido na tela em áudio. Além disso, é comum o uso de teclados em braille, displays braille e navegação por comandos de teclado, que permitem interações precisas sem a necessidade de visão (Bozi; Arrevanti, 2019).

Esses recursos garantem que pessoas cegas também possam utilizar computadores para estudar, trabalhar, se comunicar e acessar serviços *online* com autonomia e eficácia. De acordo com a Cartilha de Tecnologia Assistiva para Deficiência Visual, elaborada pelo Instituto Benjamin Constant (2020), esses dispositivos são fundamentais para a inclusão digital e o desenvolvimento da independência de pessoas cegas no uso de computadores. Mas, faz-se significativa a análise das características do usuário, juntamente com as do ambiente de uso, incluindo *hardware*, *software*, tipo de aplicação e contexto social, para que se possa optar pelo sistema mais adequado.

O exposto corrobora com o apontado por Castro (2015), ao destacar a SRM como um espaço idealizado a partir da oferta de materiais pedagógicos distintos e diversos, que viabilizam a aprendizagem dos discentes com deficiência, entretanto, é preciso que a sala inclua os recursos adequados às especificidades dos educandos. Ou seja, de acordo com os resultados e discussões deste levantamento, infere-se que a existência da SRM é de grande valia, mas apenas sua disponibilidade não significa um ganho real na aprendizagem e inclusão efetiva, visto que esta é garantida quando as salas estão equipadas com os recursos necessários, no caso dos estudantes com DV, fazem-se essenciais os recursos de tecnologia assistiva aqui apresentados.

Reforça ainda o destacado por Soares (2014), sobre o papel SRM no AEE, destacando que o termo multifuncional vai além do uso de tecnologias, abarcando múltiplas ações pedagógicas, apoio a docentes, e articulações com a comunidade escolar. As SRM são espaços equipados com recursos de tecnologia assistiva e recursos pedagógicos, incluindo materiais em Braille, *softwares* e mobiliário adaptado, com o objetivo de eliminar barreiras e promover a autonomia dos alunos com deficiência.

A popularização de tecnologias digitais e móveis tem ampliado as possibilidades de escolarização e autonomia, especialmente para pessoas cegas ou com baixa visão, com o uso de leitores de tela, audiolivros e materiais em Braille. Contudo, ainda há barreiras de comunicação e informação que precisam ser superadas para garantir a acessibilidade plena, conforme definido pelo Decreto 5.296/2004 (Soares, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que SRM, ao incorporarem recursos de tecnologia assistiva digital, como ampliadores de tela, leitores de tela e terminais Braille, são fundamentais para viabilizar a participação, a autonomia e o desempenho acadêmico de estudantes com DV no ensino regular, ou seja, ampliam significativamente o processo de inclusão.

A revisão sistemática mostrou que, embora haja diversidade de sistemas disponíveis, sua efetividade depende da articulação entre formação de professores, ambientes adequados e adequação individualizada às necessidades sensoriais de cada

aluno. Observou-se que a combinação de recursos de *hardware* e *software* permite personalizar o acesso às aulas regulares, resultando em maior autonomia nas atividades de leitura e escrita e em índices superiores de permanência escolar. Além disso, a articulação permanente entre os profissionais da Sala de Recursos e os professores da classe comum mostrou-se decisiva para adaptar metodologias e materiais às necessidades individuais, fortalecendo a inclusão.

Entretanto, o alcance destes resultados encontra-se limitado, sobretudo, a escassez de estudos nacionais que abordem de forma integrada as práticas de AEE em SRM e seus impactos longitudinais no percurso escolar dos alunos com DV.

Assim, recomendam-se pesquisas de caso múltiplo em distintas regiões do país, para mapear variações na oferta de recursos e nas práticas de AEE, identificando fatores contextuais (infraestrutura, formação docente, políticas locais) que potencializam ou limitam a inclusão. E o Desenvolvimento e validação de instrumentos padronizados de avaliação de impacto das intervenções em SRM, capazes de capturar tanto indicadores quantitativos (notas, taxas de aprovação) quanto qualitativos (autopercepção, engajamento e senso de pertencimento).

Dessa forma, trabalhos como este consolidam evidências sobre a inclusão de discentes com DV, mas também podem orientar políticas públicas e programas de formação continuada, garantindo que as SRM deixem de ser um ambiente meramente disponível e passem a ser efetivamente transformadoras na trajetória educacional desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. de O. GOTTI, M. de O.; DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016
- BIDARRA, J.; BOSCAROLI, C.; PERES, S. M. Software xLupa - um ampliador de tela para auxílio na educação de alunos com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 151–172, abr. 2011.
- BITTENCOURT, Z.; FONSECA, A. M. The perceptions of low vision people about their return to the labor market. **Paideia**, v. 21, p. 187–195, 1 maio 2011.
- BORGES, W. F.; MENDES, E. G. Usabilidade de Aplicativos de Tecnologia Assistiva por Pessoas com Baixa Visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 483–500, dez. 2018.
- BOZI, F. ; ARREVABENI, M. C. O uso de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual. **Revista Ifesciênciia**, v.5, n.1, p. 71-86, 2019.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.
- BRUNO, M. M. G.; NASCIMENTO, R. A. L. DO. Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. **Educação & Realidade**, v. 44, 7 mar. 2019.

BUZZI, F.; DALONSO, F. A relação da pessoa com deficiência visual (cegueira e baixa visão) com o processo de ensino aprendizagem no ambiente acadêmico. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, v. 2, n. 4, p. 186–195, 2019.

CAMARGO, E. P. DE. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física**. São Paulo, Brazil: Editora UNESP, 2012.

CASTRO, H. C. *et al.* Ensino Inclusivo: um breve olhar sobre a educação inclusiva, a cegueira, os recursos didáticos e a área de biologia. *Revista Práxis*, v. 7, n. 13, 2015

DÍAZ, F. *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador, Brazil: EDUFBA, 2009.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. **Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura**. Scientia Vitae, 2020.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Cartilha de tecnologia assistiva para deficiência visual**. Rio de Janeiro: IBC, 2020.

LELLIS, L.B.; ARANTES, J. C.; DE SOUSA RIBEIRO, H. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso. *Conjecturas*, v. 22, n. 3, p. 213-227, 2022.

MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado—AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

OCHAÍTA, E.; ESPINOZA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.151-170.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. CID10 - **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: Transtornos visuais e cegueira (H53-H54)**. São Paulo: Edusp, 2008.

RIBEIRO, T. de S. **Acessibilidade em bibliotecas universitárias: um estudo de caso com usuários com deficiência visual (cegos e com baixa visão)**. 2016. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologia da Informação Aplicadas à Educação) - Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SALVINI, R. R. *et al.* Avaliação do impacto do atendimento educacional especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. **Estudos Econômicos** (São Paulo), v. 49, p. 539-568, 2019.

SANTOS, L. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, p. 98-113, 2019.

SILVA, R.S. AEE para deficiência visual: baixa visão e cegueira. **Communitas**, v. 6, n. 13, p. 273-294, 2022.

SOARES, A. T. C. **Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual.** 202 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUZA, R. P. DE. **Tecnologias digitais na educação.** [s.l.] EDUEPB, 2011.

TORONTO, C. E.; REMINGTON, R. editors. **A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review.** Springer Nature Switzerland AG; 2020.

Capítulo 13

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO EM UMA REVISÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES (2021-2025)

Angélica Martins da Silva

Resumo: O presente estudo perpassa a formação contínua. O objetivo do estudo foi analisar o desenvolvimento da formação contínua dos professores do Ensino Fundamental e Médio em uma revisão de literatura das teses e dissertações do ano de 2021 a 2025. Os resultados e as discussões constataram no Ensino Fundamental que a formação contínua conve benefícios e ajustes necessários perante os achados em 2 dissertações. Já em 3 dissertações, foi constado que não se focou no que o educador esperava, não foi eficiente e não estava ocorrendo. No Ensino Médio, contendo 1 dissertação, foi refletido sobre a formação contínua como importante. Com esse número, foi constatado que será preciso acontecer a formação contínua no Ensino Médio. Nas considerações finais, são sugeridos estudos futuros perpassando 2010 a 2020 e analisando as semelhanças e as distinções dos dados decorrentes desse período com os dados que advêm do presente trabalho.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Formação contínua. Professores.

A. M. Silva ()Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Passos, MG, Brasil.
e-mail: amartinssilva01@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental é um ensino que contempla estudantes do 1º ano ao 9º ano e o Ensino Médio é composto pelos educandos do 1º ao 3º ano (Brasil, 2018). Em tais ensinos pode ocorrer a formação contínua de professores. Nesse âmbito, é argumentado que a formação contínua de professores é um “[...] o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Rodrigues; Esteves, 1991, p. 237).

Segundo as ponderações apresentadas anteriormente, foi indagado sobre o desenvolvimento da formação contínua dos professores pertencentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio nas teses e dissertações. Assim, este trabalho propõe responder à questão de pesquisa: de que modo ocorre, perante os dados constados nas teses e dissertações efetivadas entre 2021 a 2025, o desenvolvimento da formação contínua dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio?

O objetivo do estudo foi analisar o desenvolvimento da formação contínua dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma revisão de literatura das teses e dissertações que perpassam o ano de 2021 a 2025. O trabalho conteve sua justificativa no âmbito acadêmico em decorrência de contribuir com dados que ponderam ser usados em pesquisas futuras sobre a formação contínua desses professores e no âmbito social mediante possibilitar que ocorram ações para melhorias na formação contínua dos educadores dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

METODOLOGIA

Conteve a abordagem da pesquisa qualitativa. Guerra *et al.* (2024, p. 1) destacaram que a pesquisa qualitativa é “[...] essencial na investigação científica, que se concentra na compreensão profunda e interpretação dos fenômenos estudados, explorando a complexidade e riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais”. O presente trabalho foi uma pesquisa qualitativa, pois compreendeu e interpretou de modo subjetivo os dados sobre a formação contínua dos professores.

Em seus objetivos, foi uma pesquisa exploratória. Lösch, Rambo e Ferreira (2023) averiguaram que a pesquisa exploratória possibilita explorar sobre um universo não descoberto mediante constatações. Justifica-se o uso dessa pesquisa, pois o trabalho teve como foco explorar novas constatações sobre a formação contínua dos professores.

Nos procedimentos, ocorreu uma pesquisa bibliográfica. Conforme Souza, Oliveira e Alves (2021) a pesquisa bibliográfica é significativa para as pesquisas na educação, pois parte de saberes constatados em outras produções científicas que responderão à questão investigada no presente trabalho. O estudo foi caracterizado como uma pesquisa bibliográfica, porque foi efetivado mediante aos dados que constavam nas teses e dissertações.

A coleta de dados foi concretizada com o levantamento bibliográfico. Os autores Campos *et al.* (2023) afirmam que o levantamento bibliográfico ocorre quando o pesquisador verifica nas bases de busca sobre os trabalhos que abordam o que foi proposto a ser pesquisado.

O levantamento bibliográfico aconteceu na base de busca do Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a utilização do operador booleano *AND* e as palavras de busca a seguir: “ensino fundamental” *AND* “formação contínua” *AND* “professores”. Nesse momento, foram encontradas 4315 produções científicas, entre teses e dissertações no dia 05 de fevereiro de 2025. Após, foi usado operador booleano *AND* e as palavras de buscas: “ensino

médio” AND “formação contínua” AND “professores”. Foram encontrados 2289 materiais no dia 05 de fevereiro de 2025. Com as duas buscas realizadas, foram encontrados 6604 trabalhos ao total.

Após encontrar a quantidade de trabalhos acima, ocorreu a definição dos critérios de inclusão e os critérios de exclusão dos materiais. Mediante ao critério de exclusão, o material ser produzido anterior ao ano de 2021, foram excluídos 3844 trabalhos. Com o critério de inclusão o material ser produzido entre 2021 a 2025 foram selecionadas 2760 produções científicas.

Nos materiais selecionados foram aplicados os critérios de exclusão o trabalho não abordar sobre o tema “formação contínua de professores do Ensino Fundamental” ou não abordar sobre o tema “formação contínua de professores do Ensino Médio” e/ou não deter de acesso aberto. Nesse momento, foram excluídos 2754 trabalhos.

Conforme os critérios de inclusão o trabalho abordar sobre o tema “formação contínua de professores do Ensino Fundamental” ou abordar sobre o tema “formação contínua de professores do Ensino Médio” e deter de acesso aberto foram selecionados 6 trabalhos, sendo, 5 dissertações sobre a formação contínua de professores do Ensino Fundamental e 1 dissertação sobre a formação contínua de professores do Ensino Médio. As características de cada material são descritas a seguir no Quadro 1.

Quadro 1 – Especificidades das dissertações selecionadas

Autor	Ano	Título	Instituição
Merighi	2021	Implementação do currículo da educação física escolar: formação contínua em serviço?	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Machado	2022	Formação contínua e reflexão docente: uma combinação potente para a promoção álder/ego	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Fonseca	2022	Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Unesp)
Freitas	2023	Formação contínua nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo no Polo Educacional de Tessalônica em Irituia/PA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
Jacob	2023	Um olhar sobre a formação inicial e contínua de professores para a educação inclusiva: vozes invisibilizadas nos processos de formação docente	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
Maia	2023	Formação contínua de docentes das escolas públicas em tempo integral: desafios e transformações no contexto da EEMTI Maria do Carmo Bezerra, Acaraí-Ceará-brasil	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

ESPECIFICIDADES NAS TESES E DISSERTAÇÕES, ENTRE O ANO DE 2021 A 2025, SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Perante o Ensino Fundamental foram encontradas 5 dissertações sobre a formação contínua dos professores. A dissertação “Implementação do currículo da educação física escolar: formação contínua em serviço?” possuiu como objetivo geral:

analisar se, a articulação entre a implementação curricular e a formação contínua em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação deste município a estes professores, foi formativa e pode ocasionar desenvolvimento profissional e quais as implicações desta proposta curricular na prática destes (Mereghи, 2021, p. 19).

Nos resultados, foi observado que a formação contínua é um ambiente coletivo para estudar, compartilhar vivências, valorizar o educador e foi algo significativo ao professor participar de ações para atualização dos saberes perante os conhecimentos já adquiridos (Mereghи, 2021).

Nas considerações finais, a autora afirmou que ocorrerem locais de formação permitem aumentar as reflexões sobre o currículo na educação física em prol de conterem-se profissionais reflexivos sobre a sua prática no ambiente da escola e as políticas públicas no âmbito escolar (Mereghи, 2021).

A dissertação “Formação contínua e reflexão docente: uma combinação potente para a promoção álder/ego” partiu de reflexões sobre o Projeto Educativo Comum (PEC) e o ambiente do Colégio Antônio Vieira (CAV) (Machado, 2022). No trabalho, o objetivo geral foi “identificar, na formação contínua oferecida nos espaços internos do CAV, quais os aspectos que mobilizam e contribuem para os sentidos reflexivos dos docentes do Ensino Fundamental I, a partir da implementação do PEC (2016)” (Machado, 2022, p. 16).

Nos resultados da pesquisa foram destacadas ponderações sobre o educador compreender a voz enquanto algo motivador, a subjetividade das pessoas como elemento potencializador para aprender de modo colaborativo mediante a compreender que as experiências propiciam ele ser engajado, a continuação formativa permite continuar o movimentar álder/ego por meio da relação entre ambiente teórico e ambiente prático, a responsabilidade do coordenador da instituição possibilitando momentos em prol de formar os educadores e a significância do ambiente formativo para o professor (Machado, 2022).

Na dissertação, foi verificado que a “implicação do professor enquanto desejo de alteração foi um ponto de percepção, contudo, apesar de os respondentes reconhecerem a existência deste álder/ego, não pareceram sensíveis a exemplos que ilustrassem essa ação” (Machado, 2022, p.8).

Em suas considerações finais, a autora destacou que ao terminar a pesquisa foi notado ser preciso expandir o horizonte da formação para conter a voz do educador e tal constatação permitiu a proposição um grupo de estudo para continuar os locais de formação dentro do colégio, em prol de impulsionar a alteridade mediante a voz do professor (Machado, 2022).

Nestas duas dissertações, foi percebido que a formação contínua acontece, possui resultados alcançados para os educadores, aspectos que potencializam a formação e são necessários ajustes para melhorar a formação contínua. Esse fato difere das descobertas que advêm das outras três dissertações sobre o Ensino Fundamental apresentadas a seguir.

A produção “Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa” foi uma dissertação que na realização possuiu o objetivo geral “refletir sobre a formação contínua em serviço, a partir dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos) de uma escola da educação básica da

Rede Estadual de Mato Grosso do Sul na cidade de Três Lagoas, MS” (Fonseca, 2022, p.8).

Nos resultados, foi argumentado que a formação contínua não focaliza no que os educadores esperam, porque os assuntos/procedimentos não correspondem ao esperado e permitem a impressão de que os professores não realizaram uma formação contínua (Fonseca, 2022).

Nas considerações finais foi afirmado que existe a urgência do desenvolvimento da formação continuada que advenha de um levantamento sobre temas que emergem mediante as constatações dos professores, realizada com assuntos que contenham lógica entre si, seja um auxílio para a *práxis* dos educadores e contenha certificados de participação (Fonseca, 2022).

A dissertação “Um olhar sobre a formação inicial e contínua de professores para a educação inclusiva: vozes invisibilizadas nos processos de formação docente” foi efetivada com o objetivo geral:

analisar, por meio das concepções teóricas e metodológicas da Pesquisa Crítica de Colaboração, como ocorre, em âmbito da formação inicial e contínua do professor, o processo de inclusão escolar, e verificar até que ponto ambas as formações constituem sua base de ação e linguagem, em uma escola pública municipal da rede regular de ensino na cidade de Registro (Jacob, 2023, p.28).

Em seus resultados foi percebido que ocorreu uma formação contínua não eficiente e isso ocasionou a não inclusão de educadores que trabalham com a inclusão, os atos permeando a linguagem (acolher, atividades com adaptação, entre outros) configuraram-se como elementos de inclusão e os atos da linguagem pautados na colaboração possibilitam que as pessoas contenham uma nova perspectiva no que tange a sua prática inclusiva (Jacob, 2023).

Nas considerações finais a autora afirmou que o trabalho conteve benefícios aos educadores que participaram em decorrência deles refletirem de modo participativo sobre a sua prática, já que, foi notado que os professores não são elementos participativos da sua formação (Jacob, 2023).

A dissertação “Formação contínua nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo no Polo Educacional de Tessalônica em Irituia/PA” conteve o objetivo geral “[...] compreender o processo de formação contínua dos (as) professores (as) voltado para as práticas sociais de linguagens e como se relaciona com a educação do campo no polo Tessalônica, em Irituia/Pará”(Freitas, 2016, p. 23).

Em seus resultados, o estudo constatou ser preciso ocorrer uma formação contínua e, perante a esse fato, aconteceram intervenções com os professores por meio de oficinas mais a confecção de um produto educacional com dez atividades que contribuissem com os trabalhos dos educadores (Freitas, 2016).

Nas considerações finais a autora afirma que o estudo foi importante em decorrência de possibilitar com a inclusão da equipe da instituição escolar na formação e argumenta ser preciso da realização de outras formações com uma quantidade maior de indivíduos que pertencem ao meio escolar (Freitas, 2016).

Conforme as três dissertações apresentadas anteriormente, foram percebidos fatos que precisam ser modificados. Pois, foi destacado sobre a formação contínua não focalizar no que os professores esperam, não ser eficiente e não acontecer. Tais constatações não podem continuar, pois a formação contínua é a base para a qualidade no ensino e aprendizagem dos educandos.

No Ensino Médio, foi encontrada 1 dissertação sobre a formação contínua dos professores. Sendo, a dissertação “Formação contínua de docentes das escolas públicas

em tempo integral: desafios e transformações no contexto da EEMTI Maria do Carmo Bezerra, Acarape-Ceará-Brasil”.

O objetivo geral foi “[...] compreender, a partir da visão dos professores, os limites e possibilidades do diálogo entre formação contínua e os desafios presentes no cotidiano da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra” (Maia, 2023, p. 25).

Nos resultados, são constatadas considerações sobre a formação contínua no Ensino Médio, de modo que:

Os resultados apontam para a importância da discussão e da reflexão sobre concepções e práticas de formação contínua de docentes das escolas públicas de tempo integral, além de elucidar e compreender os desafios, transformações e possibilidades no contexto da escola de ensino médio em tempo integral Maria do Carmo Bezerra, *lócus* da pesquisa (Maia, 2023, p.9).

Nas considerações finais foi refletido sobre haver distintas ações que possivelmente “[...] contribuíram para o desenvolvimento de novas experiências formativas e a partir delas serem desenvolvidas competências e habilidades, articuladas aos contextos reais da profissão docente” (Maia, 2023, p. 9).

Conforme as constatações acima, foi verificado que a formação contínua dos professores do Ensino Médio pode estar acontecendo em pouca quantidade, pois foi encontrada 1 produção entre os anos de 2021 a 2025. Referindo aos achados do estudo, foi percebido, com os educadores do Ensino Médio, que refletir sobre as práticas decorrentes da formação contínua é algo significativo e há possibilidades para permitir que a formação contínua aconteça. Tal fato é importante, pois mesmo somente 1 trabalho abordando o Ensino Médio, são percebidas contribuições da formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar o desenvolvimento da formação contínua dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma revisão de literatura das teses e dissertações que perpassam o ano de 2021 a 2025. Sobre a formação contínua no Ensino Fundamental, foram encontradas ao total 5 dissertações. Para a formação contínua no Ensino Médio, foi encontrada 1 dissertação.

Os resultados e as discussões constataram que no Ensino Fundamental a formação contínua acontece com benefícios, mas é preciso de ajustes necessários para a sua realização perante os achados em 2 dissertações. Em 3 dissertações, foi constado que não há focalização no que o educador espera, é não eficiente e não está sendo realizada.

No que foi referido ao Ensino Médio, contendo 1 dissertação encontrada, foi refletido sobre a formação contínua como algo importante. No entanto, com esse número de dissertação, pode ser constatado que será preciso acontecer a formação contínua no Ensino Médio.

O presente estudo contém limitações. De modo que, foram analisadas as teses e dissertações e os artigos científicos não foram averiguados. Além disso, em estudos futuros, é sugerido a realização de pesquisas abrangendo o ano de 2010 a 2020 e analisando as semelhanças e as distinções dos dados decorrentes desse período com os dados que advêm do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, L. R. M., CROVINEL, B. V.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. O. A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. **Cadernos FUCAMP**. v. 2, n. 57, p.96-110, 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3042> . Acesso em: 05 fev. 2025.

FONSECA, T. **Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa**. 2022. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12804864. Acesso em: 05 fev. 2025.

FREITAS, M. J. S. **Formação contínua nas práticas sociais de linguagens dos professores do campo no polo educacional de Tessalônica em Irituia/PA**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Castanhal, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14927603. Acesso em: 05 fev. 2025.

GUERRA, A. L. R.; STROPARO, T. R.; COSTA, M.; CASTRO JÚNIOR, F. P.; LACERDA JÚNIOR, O. S.; BRASIL, M. M.; CAMBA, M. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 7, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>. Acesso em: 15 fev. 2025.

JACOB, A. M. **Um olhar sobre a formação inicial e contínua de professores para a educação inclusiva: vozes invisibilizadas nos processos de formação docente**. 2023. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência)- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14927603. Acesso em: 05 fev. 2025.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MACHADO, A. M. **Formação Contínua e Reflexão Docente: uma combinação potente para a promoção álder/ego**, 2022.161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11784846. Acesso em: 15 fev. 2025.

MAIA, F. F. S. Formação contínua de docentes das escolas públicas em tempo integral: desafios e transformações no contexto da EEMTI Maria do Carmo Bezerra, Acarape-Ceará-Brasil. 2023. 195f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5530?mode=full>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MERIGHI, R. C. R. Implementação do currículo da educação física escolar: formação contínua em serviço? 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10839962. Acesso em: 15 fev. 2025.

RODRIGUES, A. ESTEVES, M. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993. 52p.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 15 fev. 2025.

Capítulo 14

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO TRIÂNGULO DE SIERPINSKI: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Gisele Leite da Silva, Beatriz Desireé Divino de Almeida Pena, Ruan Pablo Pereira de Almeida, Vitoria da Silva Roque, Wellington Lorena da Silva.

Resumo: Este trabalho apresenta uma experiência formativa desenvolvida por licenciandos em Matemática, que investigaram propriedades do Triângulo de Sierpiński como estratégia para explorar conceitos avançados de geometria fractal. A proposta surgiu em aulas da graduação e teve como objetivo estimular o pensamento investigativo, a autonomia e o uso de recursos digitais no ensino da matemática. A metodologia envolveu atividades práticas, construções no GeoGebra, uso de Python e discussões teóricas. Os resultados evidenciaram avanços na compreensão de áreas, perímetros, dimensões fractais e conexões com o Triângulo de Pascal. Além disso, o trabalho dialogou com a Lei 10.639/2003, ao relacionar fractais a elementos da cultura afro-brasileira. Concluímos que a abordagem investigativa, aliada ao uso de tecnologias e ao olhar cultural, contribui significativamente para a formação docente crítica e inovadora.

Palavras-chave: Geometria fractal. Formação inicial de professores. Triângulo de Sierpiński. Investigação Matemática.

Gisele Leite da Silva (). IMC/Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, MG, Brasil.
e-mail: gisleite@unifei.edu.br

Beatriz Desireé Divino de Almeida Pena (). IMC/Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, MG, Brasil.

Ruan Pablo Pereira de Almeida (). IMC/Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, MG, Brasil.

Vitoria da Silva Roque (). IMC/Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, MG, Brasil.

Wellington Lorena da Silva (). IMC/Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, MG, Brasil.

INTRODUÇÃO

Wacław Sierpiński (14 de março de 1882 – 21 de outubro de 1969) foi um renomado matemático polonês, conhecido por suas contribuições fundamentais à teoria dos conjuntos, à teoria dos números, à topologia e à lógica matemática. Ele é mais lembrado pela criação de objetos geométricos com propriedades fractais, como o Triângulo de Sierpiński e o Tapete de Sierpiński, que se tornaram ícones visuais da matemática.

Sierpiński estudou na Universidade de Varsóvia e mais tarde lecionou na Universidade Jaguelônica, em Cracóvia, e na Politécnica de Varsóvia. Ao longo de sua carreira, publicou mais de 700 trabalhos científicos e mais de 50 livros, influenciando significativamente o desenvolvimento da matemática no século XX.

O Triângulo de Sierpiński foi descrito pela primeira vez no artigo publicado originalmente em 1915: “Sur une courbe dont tout point est un point de ramification” (Sobre uma curva em que cada ponto é um ponto de ramificação).

Figura 1 – Primeira ilustração do Triângulo de Sierpiński

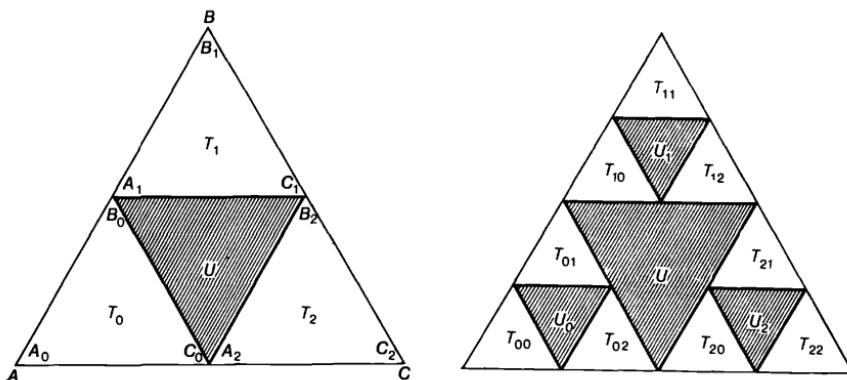


Fig. 1

Fig. 2

Fonte: Sierpiński, 1975, p.100.

Este capítulo apresenta um relato de experiência formativa desenvolvida por licenciandos do curso de Matemática de Universidade Federal, localizada no sul de Minas Gerais, durante uma sequência de aulas voltadas ao estudo de fractais. A atividade teve como foco o Triângulo de Sierpiński, explorado por meio de uma proposta investigativa que articulou conceitos avançados da geometria fractal, práticas de experimentação com o software GeoGebra e o uso introdutório de scripts em Python.

A proposta emergiu no contexto das disciplinas do ciclo básico do curso e foi conduzida como estratégia para estimular a autonomia dos estudantes, o pensamento matemático criativo e o uso pedagógico de tecnologias digitais. Ao longo das aulas, os licenciandos foram desafiados a construir sucessivas iterações do Triângulo de Sierpiński, estimar áreas, perímetros, compreender sua dimensão fractal e estabelecer conexões com o Triângulo de Pascal. Além disso, a atividade buscou promover reflexões sobre as relações entre matemática, cultura e identidade, por meio da valorização de saberes afro-brasileiros, em diálogo com a Lei 10.639/2003.

O presente texto, portanto, relata não apenas o desenvolvimento técnico e matemático da atividade, mas também os aprendizados pedagógicos e sociais vivenciados

pelos estudantes ao longo do processo, destacando os caminhos formativos abertos por essa experiência.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção iremos abordar o desenvolvimento técnico e matemático da atividade, explorando as diversas propriedades do Triângulo de Sierpiński e a parte computacional utilizada nas investigações desenvolvidas em sala de aula.

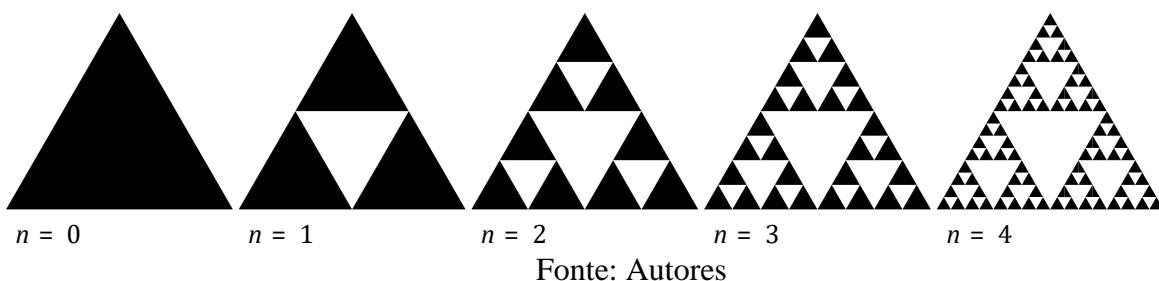
A atividade combinou momentos de estudo teórico com atividades colaborativas que envolviam construções manuais, simulações no software GeoGebra e experimentações com scripts em Python. Inicialmente, analisamos a construção iterativa do triângulo, estimando áreas e perímetros em cada etapa, para, em seguida, avançarem no estudo da dimensão fractal e nas relações com o Triângulo de Pascal. Ao longo do percurso, a registramos as hipóteses e validamos conjecturas.

Construção da sequência

A construção do Triângulo de Sierpiński exemplifica de maneira didática e visual o que caracteriza um objeto fractal. A cada iteração da sequência, novos triângulos brancos são inseridos nos centros dos triângulos pretos remanescentes, gerando uma estrutura cada vez mais complexa, porém com um padrão que se repete em diferentes escalas. Essa repetição em múltiplos níveis de ampliação é chamada de autossemelhança, uma das propriedades fundamentais dos fractais. Além disso, o processo de construção é recursivo e infinito em potencial, pois a cada etapa surgem novas divisões que seguem a mesma lógica da anterior.

Primeiramente vamos anexar um esquema mostrando a sequência do Triângulo de Sierpiński.

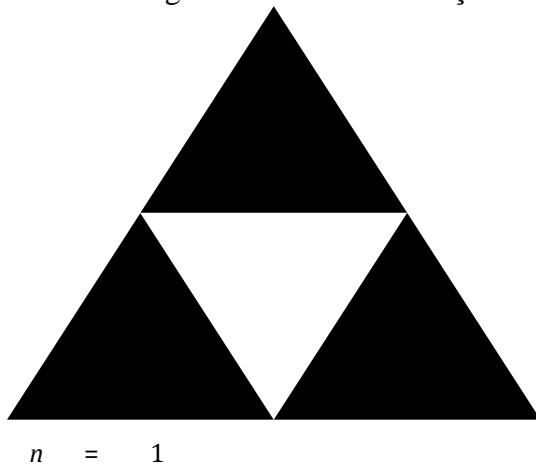
Figura 2 – Sequência do Triângulo de Sierpiński.



Fonte: Autores

Para se construir a sequência do Triângulo de Sierpiński, notou-se que se começa com um triângulo equilátero preto. Para realizar investigações sobre áreas nessa atividade, vamos supor que a área desse triângulo equilátero inicial é 1 u.a. Dando início à construção da sequência, toma-se os pontos médios de cada lado desse triângulo preto. Com esses 3 pontos, forma-se um novo triângulo, que será colorido de branco. Assim, obtém-se a figura da posição 1, em que o triângulo que tem vértices nos pontos médios do triângulo preto inicial será pintado de branco, dividindo o triângulo preto inicial em 3 triângulos pretos.

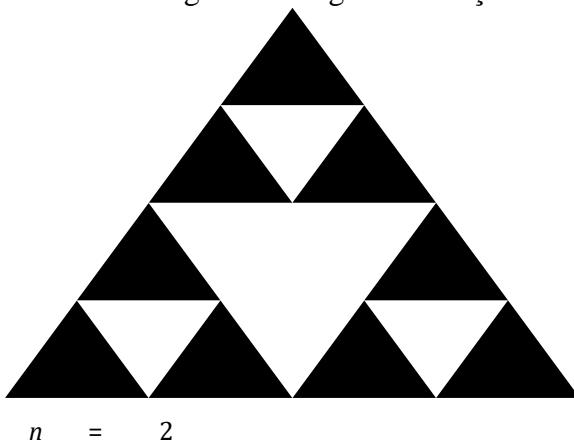
Figura 3 – Primeira iteração.



Fonte: Autores

Após esse processo, é tomado o ponto médio dos lados de cada triângulo preto da posição 1. Tomando esses pontos médios, são construídos triângulos com vértices nesses pontos, sendo que esses novos triângulos são pintados de branco. Logo, cada triângulo preto da Figura 3 é dividido em 4 triângulos, sendo 3 pretos e 1 branco. O triângulo da posição 2 pode ser visualizado abaixo:

Figura 4 – Segunda iteração.



Fonte: Autores

E assim a sequência continua: a cada iteração, são colocados triângulos brancos com vértices nos pontos médios de cada triângulo preto.

Área e Perímetro do Triângulo de Sierpinki

Seja L a medida do lado do triângulo original de cor preta. Esse triângulo tem uma área $(\sqrt{3}/4)L^2$ e um perímetro $3L$. A medida dos lados dos triângulos brancos inseridos é mostrada na seguinte tabela:

Tabela 1 - Triângulos brancos.

Número das iterações	Quantidade de triângulos brancos	Comprimento do lado de cada triângulo branco
1	1	$L/2$
2	3	$L/2^2$
3	3^2	$L/2^3$
4	3^3	$L/2^4$
5	3^4	$L/2^5$
...
n	3^{n-1}	$L/2^n$

Fonte: Autores

Área

A área do triângulo de Sierpiński após n iterações é obtida por meio de uma sequência recursiva

$$\begin{aligned}
 A_0 &= L^2 \frac{\sqrt{3}}{4}, \\
 A_1 &= A_0 - 1 \cdot \left(\frac{L}{2}\right)^2 \frac{\sqrt{3}}{4}, \\
 A_2 &= A_1 - 3 \cdot \left(\frac{L}{2^2}\right)^2 \frac{\sqrt{3}}{4}, \\
 A_3 &= A_2 - 3^2 \cdot \left(\frac{L}{2^3}\right)^2 \frac{\sqrt{3}}{4}, \\
 &\vdots \quad \vdots \\
 A_n &= A_{n-1} - 3^{n-1} \cdot \left(\frac{L}{2^n}\right)^2 \frac{\sqrt{3}}{4}
 \end{aligned}$$

A sequência A_0, A_1, \dots, A_n pode ser expandida como uma série geométrica, cujas somas parciais são dadas por

$$A_n = L^2 \left(1 - \frac{1}{4} - \frac{3}{4^2} - \frac{3^2}{4^3} - \cdots - \frac{3^{n-1}}{4^n}\right) \frac{\sqrt{3}}{4}$$

Se usarmos a fórmula da soma de uma PG finita, obtemos

$$A_n = L^2 \left(\frac{3}{4}\right)^n \frac{\sqrt{3}}{4},$$

como $3/4 < 1$, então

$$\lim_{n \rightarrow \infty} A_n = 0.$$

Perímetro

O perímetro do triangulo de Sierpiński apóis n iterações é obtido também por meio de uma sequência recursiva

$$\begin{aligned} P_0 &= 3L, \\ P_1 &= P_0 + 1 \cdot 3 \left(\frac{L}{2} \right), \\ P_2 &= P_1 + 3 \cdot 3 \left(\frac{L}{2^2} \right), \\ P_3 &= P_2 + 3^2 \cdot 3 \left(\frac{L}{2^3} \right), \\ &\vdots \quad \vdots \\ P_n &= P_{n-1} + 3^{n-1} \cdot 3 \left(\frac{L}{2^n} \right). \end{aligned}$$

A sequência P_0, P_1, \dots, P_n pode ser expandida como uma série geométrica, cujas somas parciais são dadas por

$$P_n = 3L \left(1 + \frac{1}{2} + \frac{3}{2^2} + \frac{3^2}{2^3} + \cdots + \frac{3^{n-1}}{2^n} \right).$$

Se usarmos a fórmula da soma de uma PG finita, obtemos

$$P_n = 3L \left(\frac{3}{2} \right)^n,$$

como $3/2 > 1$, então

$$\lim_{n \rightarrow \infty} P_n = \infty.$$

Dimensão do Triângulo de Sierpiński

Segundo Patrício (2014), das características que definem um fractal, a mais importante é a dimensão fracionária de alguns fractais, é por isso que são descritos como os “Fantasmas Matemáticos de Dimensão Fracionária”, podemos dizer que Fractais são formas complexas que não podem ser medidas apenas por dimensão topológica. A literatura fornece diversas abordagens para se estimar a Dimensão Fractal de um objeto ou imagem, no entanto a grande maioria delas se baseia na Dimensão Hausdorff.

Patrício (2014) explica que para entender a Dimensão Hausdorff considere uma linha de comprimento L e outra de comprimento u , de modo que $L > u$. Sobrepondo a linha u sobre a linha L até “cobri-la” completamente, encontra-se um valor $N = \frac{L}{u}$, de modo análogo podemos fazer para um quadrado de lado L , obtendo-se a relação $N = (\frac{L}{u})^2$ e assim podemos estender o mesmo raciocínio para um cubo chegando à relação $N = (\frac{L}{u})^3$ e isso nos leva a uma relação do tipo:

$$N = \left(\frac{L}{u}\right)^D$$

Onde D indica a dimensão do objeto. Aplicando o logaritmo em ambos os lados temos que,

$$D = \frac{\log(N)}{\log\left(\frac{L}{u}\right)}$$

Onde,

N : Número de cópias de cada “segmento” ou região forma;

L : Tamanho inicial do “segmento” ou medida do lado da região estudada;

u : Tamanho de cada “segmento” da região em relação à anterior.

Dessa forma, para o Triângulo de Sierpiński, temos que:

$$L = 1, \quad N = 3 \quad u = \frac{1}{2}$$

$$D = \frac{\log(3)}{\log\left(\frac{1}{2}\right)} = \frac{\log(3)}{\log(2)} \cong 1,585$$

Sendo assim, a dimensão do Triângulo de Sierpiński é, aproximadamente, 1,585.

Triângulo de Sierpiński e Triângulo de Pascal

Segundo a Universidade de Coimbra (2003), Pascal (1623-1662) estudou e demonstrou, no “Tratado do Triângulo Aritmético” publicado em 1654, diversas propriedades do triângulo que ficou conhecido com o seu nome e aplicou-as também no estudo das Probabilidades.

Antes de Pascal, já Tartaglia (1499-1557) usara o triângulo aritmético e, muito antes, também os matemáticos Árabes (séc. XIII) e Chineses (séc. XIV) o utilizavam.

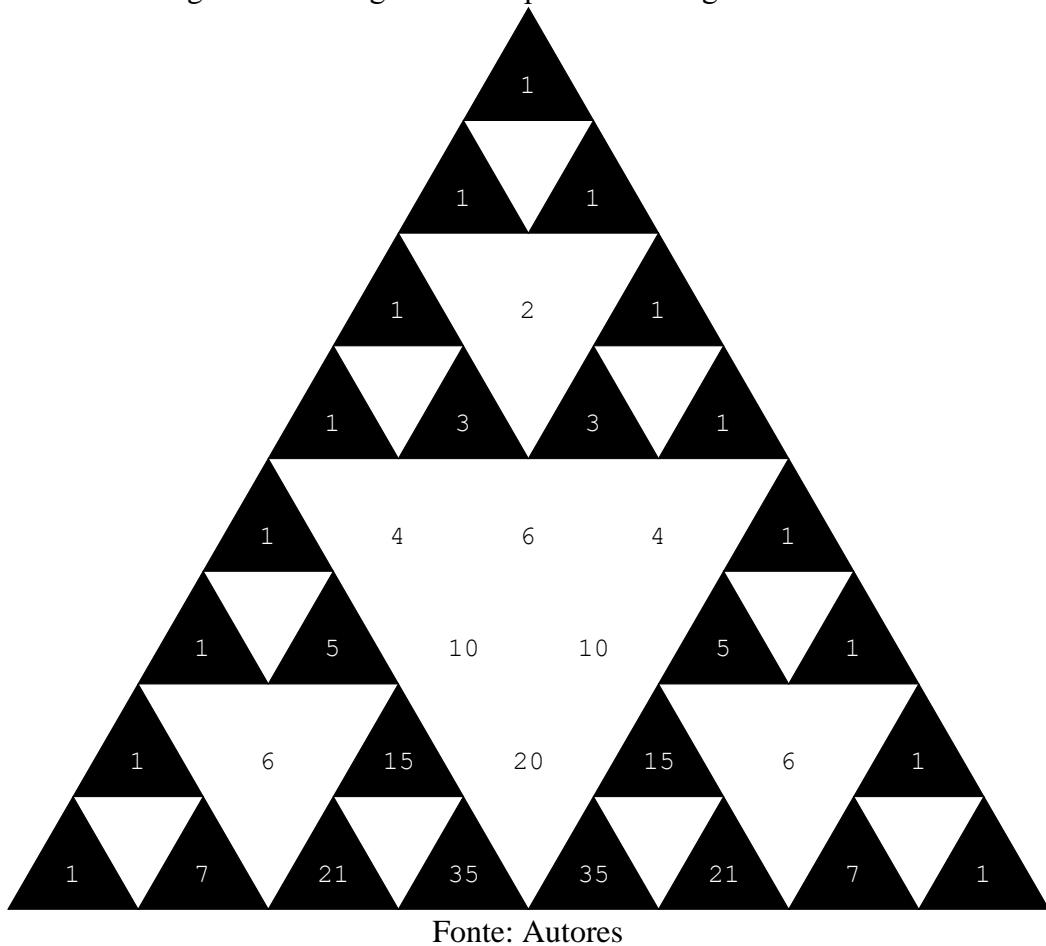
Além da semelhança geométrica, podemos reparar que sobrepondo estes dois triângulos, os números ímpares, do triângulo de Pascal, ficam sempre sobre os triângulos pretos do triângulo de Sierpiński, enquanto os números pares ficam sobre os triângulos retirados no processo de construção.

Resta questionar o fato da propriedade enunciada anteriormente se manter quando ampliado os dois triângulos. Vejamos que sim. Consideremos a iteração 3 do triângulo de Sierpiński e consideremos também as oito primeiras linhas do triângulo de Pascal:

				1				
				1	1	1		
				1	2	1		
				1	3	3	1	
				1	4	6	4	1
				1	5	10	10	5
				1	6	15	20	15
				1	7	21	35	35
				1	8	21	35	35

Sobrepondo um triângulo no outro conclui-se o pretendido.

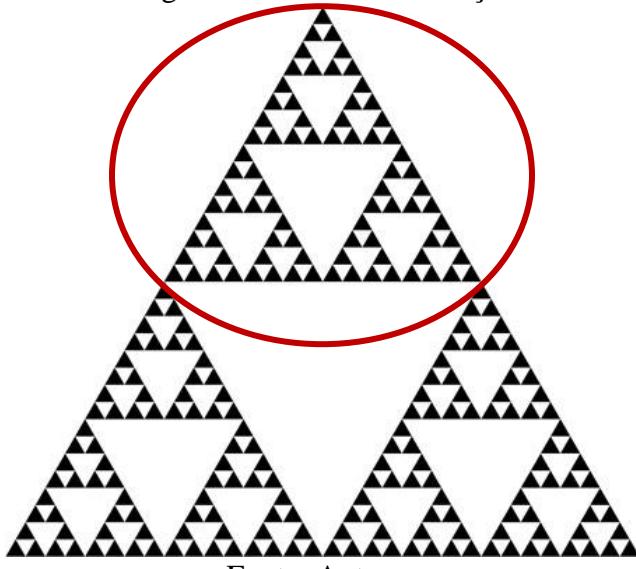
Figura 5 – Triângulo de Sierpiński e Triângulo de Pascal.



Autossemelhança

Resta ainda dizer que o triângulo de Sierpinski possui autossemelhança exata.

Figura 6 – Autossemelhança.



Fonte: Autores

Parte computacional

Triângulo de Sierpiński usando o controle deslizante

O modelo utilizado para fazer o Triângulo de Sierpiński usando somente o controle deslizante foi baseado no trabalho de Núñez (2022), replicando os seguintes passos:

1. Faça dois círculos com mesma área e com mesmo ponto de distância da reta numérica exemplo $A = (-5,0)$ e $B = (0,5)$ com área 10 u.a.;
2. Marque o ponto de intersecção desses dois círculos;
3. Una os pontos utilizando segmento de reta ou polígono (indico mais segmento de reta por agora), e esconda as circunferências;
4. Agora coloque o controle deslizante e ajuste as configurações para mínimo 0 máximo 4 e incremento 1 coloque o nome da barra deslizante como n ;
5. Abra as configurações, vá em avançado e coloque em condições para exibir objeto: $n \geq 0$;
6. Clique na opção ponto médio e calcule o ponto médio dos três lados do triângulo e faça o triângulo do meio vocês decidem se utilizam o polígono ou não para fazer triângulo do meio;
7. Clique na configuração desse novo triângulo e clique em avançado e coloque em condições para exibir objeto $n \geq 1$;
8. Vá repetindo esse processo até chegar ao estágio 4 do triângulo de Sierpiński e seu triângulo está pronto.

Esse método é mais prático de ser utilizado em sala de aula, tendo em vista a maior facilidade para a compreensão de fractais através da animação.

Ademais, o controle deslizante facilita as interações no triângulo sem precisar fazê-las manualmente.

Triângulo de Sierpiński usando Python na barra deslizante

A construção do Triângulo de Sierpiński usando Python na barra deslizante foi mais trabalhosa e envolveu muitas tentativas por parte dos alunos, a ideia foi baseada em Gonçalves(2020). Os passos seguidos foram:

1. Repita o mesmo processo da anterior para fazer o triângulo principal;
2. Coloque um ponto P dentro do Triângulo e ative o rastro desse ponto;
3. Coloque a barra deslizante e configure mínimo 1, máximo 1000, incremento 1 nome n;
4. Coloque na entrada o seguinte comando Escolhas=Sequência (NúmeroAleatório (1,3),i,1,1000);
5. Coloque o ponto D aleatório fora do Triângulo;
6. Clique nas configurações da barra deslizante e vá em programação ao atualizar e coloque o seguinte comando:
k= EscolherElementoAleatoriamente ({1,2 ,3}),
Se (k==1, DefinirValor (D, A),
Se(k==2, DefinirValor (D,B),
DefinirValor (D, C), P= PontoMédio[D,P]
7. Coloque na entrada o seguinte comando k = EscolherElementoAleatoriamente (1,2,3).
8. Seu triângulo está pronto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação foi muito além dos conteúdos de ensino fundamental e médio, sendo necessário também conhecimentos do ciclo básico de matemática do Ensino Superior. Assim, foi preciso rever muitos conceitos de Cálculo 1 e Cálculo 2 para fazer a tarefa, pois os licenciandos não se recordavam direito dos conceitos de limites e séries de forma mais detalhada. Por fim, além de realizar descobertas com conhecimentos já adquiridos e relembrados pelos alunos, para muitos deles esse foi o primeiro contato com as ideias de Geometria Fractal, o que é importantíssimo para a formação de docentes preparados para ensinar e trabalhar com esses conteúdos em sala de aula.

Além disso, o processo de construção do Triângulo de Sierpiński no Geogebra foi trabalhoso, no entanto, isso instigou os estudantes a explorarem mais o software e perceber sua importância no ensino, principalmente de fractais. Os graduandos destacam que o trabalho os incentivou a buscarem mais conhecimento acerca do que foi apresentado.

Ademais, nessa investigação, foi observado que o estudo do Triângulo de Sierpiński e dos fractais em geral é muito importante para a valorização da cultura africana. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, em todo o território nacional.

Essa lei foi criada a fim de ajudar a extinguir as marcas de colonialidade presentes no Brasil, com práticas de decolonialidade.

Segundo Maia e Mello (2020), a colonialidade é a perpetuação de um sistema de dominação de um país, chamado de metrópole, sobre outro, conhecido como colônia. Essa

dominação se dá de forma política, econômica e cultural e continua mesmo após a independência do país colonizado.

Ainda de acordo com Maia e Mello (2020), existe o conceito de decolonialidade, em antagonismo com a colonialidade. A decolonialidade se trata do conjunto de práticas que procuram viabilizar a cultura e os saberes das populações que foram silenciadas em decorrência da colonização.

Visando cumprir a lei nº 10.639/2003 e abrandar as marcas de colonialidade presentes no ensino de matemática, o professor dessa disciplina pode trabalhar com seus alunos o Triângulo de Sierpinski.

Segundo Rocha (2018), muitos padrões presentes em tecidos, construções e artefatos africanos seguem estruturas semelhantes às da geometria fractal, como o Triângulo de Sierpinski, com repetições e autossemelhança em diferentes escalas.

Há uma analogia entre os fractais e os trançados de mulheres negras, pois esses trançados exibem padrões repetitivos e complexos que se assemelham às propriedades matemáticas dos fractais, especialmente a autossemelhança (Rocha, 2018).

Vale destacar que a autossemelhança, no contexto da geometria fractal, refere-se à propriedade pela qual uma estrutura ou figura é composta por partes que são semelhantes ao todo, repetindo-se em diferentes escalas. Essa característica implica que, ao ampliar qualquer porção da figura fractal, observa-se um padrão parecido com o da figura original, independentemente do nível de zoom.

Essa experiência formativa, construída coletivamente ao longo das aulas de Licenciatura em Matemática, ultrapassou o simples estudo de um objeto geométrico. Ao investigarmos o Triângulo de Sierpiński, fomos desafiados a revisitar conceitos teóricos, a experimentar ferramentas digitais e, principalmente, a enxergar a matemática com outros olhos — mais vivos, mais curiosos, mais conectados com a realidade e com a cultura.

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma caminhada investigativa inédita, na qual os licenciandos puderam experimentar, na prática, o que significa aprender e ensinar com sentido. Refletimos sobre os limites da matemática tradicional e, ao mesmo tempo, abrimos espaço para estratégias mais inovadoras, como o uso do GeoGebra com controle deslizante e até mesmo scripts em Python. Ferramentas como essas não apenas tornam o ensino mais dinâmico, mas também despertam nos estudantes o desejo de explorar, de errar, de tentar de novo — e de aprender com isso.

Além dos avanços conceituais e teóricos, a proposta também nos permitiu pensar sobre o papel social do professor de matemática. Discutir fractais à luz da cultura afro-brasileira, por exemplo, amplia o repertório pedagógico e ajuda a cumprir a Lei 10.639/2003 de forma significativa e não meramente formal. Com isso, conseguimos enxergar pontes entre matemática, identidade, cultura e resistência — algo fundamental para um ensino que respeita a diversidade e combate às desigualdades.

Como desdobramento, percebemos o quanto experiências como essa podem inspirar outras práticas em diferentes contextos. Os caminhos abertos por este trabalho apontam para novas possibilidades na formação de professores: mais crítica, mais sensível, mais comprometida com a transformação do ensino e da própria sociedade.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, W. *Jogo do Caos e triângulo de Sierpinski*. [Vídeo]. Brasil, O Geogebra, 2020. 1 vídeo (11mim) Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?si=3GcE0h6q0DOS3GPG&v=1bKsj3saBzA&feature=youtu.be>. Acesso em: 22 de abril de 2025.

MAIA, B. S. R.; MELO, V. D. S. de. A colonialidade do poder e suas Subjetividades. **Teoria e Cultura**, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF, v. 15, n. 2, p. 231-242, julho, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132>>. Acesso em 19 maio. 2025.

NÚNEZ, Y. *Sierpiński triangle*. [Vídeo]. Rio de Janeiro, MaTHinking, 2022. 1 min. Disponível em: https://youtube.com/shorts/RLxSF40Mp8k?si=7BriB71_mWxm8sHw. Acesso em: 22 de abril de 2025.

PATRICIO, G. F. **Introdução aos fractais: os fantasmas da matemática**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

ROCHA, L. C. **A cultura africana e estudos de geometria fractal na formação de professores de matemática**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2023.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Geometria Fractal**. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Matemática, 2003. Trabalho apresentado na disciplina Fundamentos e Ensino da Álgebra. Disponível em: <https://www.mat.uc.pt/~mcag/FEA2003/GeometriaFractal.pdf>. Acessado em: 19 maio 2025.

SIERPIŃSKI, W. Sur une courbe dont tout point est un point de ramification. In: HARTMAN, Stanisław; KURATOWSKI, Kazimierz; MARCZEWSKI, Edward; MOSTOWSKI, Andrzej; SCHINZEL, Andrzej (org.). **Oeuvres choisies**. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975. t. 2, p. 99-106.

Capítulo 15

CAMINHOS À DOCÊNCIA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DE (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE INGLÊS NO PIBID-UEFS.

Emanuelle de Oliveira Souza, Roberto Rodrigues Campos

Resumo: Este estudo objetiva investigar como as experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Língua Inglesa da UEFS, impactam a formação docente a partir de uma abordagem autobiográfica. Apoiado em Tardif e Lessard (2008) e Zeichner (2010), o estudo discute a construção da identidade docente e a articulação entre teoria e prática, alinhando-se às abordagens de Dias (2022) e Campos (2024) sobre a importância do PIBID na vivência escolar, destacando seus desafios e aprendizados. Utilizando metodologia qualitativa autobiográfica (Josso, 2007; Delory-Momberger, 2012; Camargo, 2012; Nóvoa, 1988), o estudo evidencia o impacto dessas experiências na formação profissional, através de resultados que revelam o contato precoce com a escola pública como ampliador da compreensão do papel docente, fortalecendo um compromisso crítico com a educação. As reflexões finais destacam a relevância da escrita autobiográfica como ferramenta de aprendizado e transformação na trajetória docente.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação inicial. Autobiografia. PIBID. Professor de Inglês.

Emanuelle de Oliveira Souza (✉). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, Brasil.
e-mail: emanuelleoliveira263@gmail.com

Roberto Rodrigues Campos (✉). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

MINHA HISTÓRIA COMEÇA AQUI

Ao longo da minha trajetória como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Língua Inglesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vivi experiências que foram essenciais para minha formação como futura professora de inglês. Desde os primeiros semestres da graduação, tive contato direto com o ambiente escolar e pude perceber, na prática, o que significa ser educador. Esse percurso não apenas me ensinou sobre metodologias e desafios da educação pública, mas também fortaleceu minha identidade docente de maneira viva e transformadora.

Este texto é um convite para acompanhar essa caminhada, na qual exploro como o PIBID contribuiu para minha formação. A partir da escrita autobiográfica, relato os desafios, aprendizados e reflexões que fizeram parte do meu processo. Mais do que um programa de iniciação à docência, o PIBID foi uma ponte entre a teoria universitária e a realidade da escola pública, permitindo que eu vivenciasse as dificuldades e as possibilidades do ensino de inglês de maneira concreta.

A partir dessas vivências, busquei compreender como minha participação no PIBID moldou minha visão sobre o ensino e minha construção como educadora. Para além de um simples período de formação, essa experiência me permitiu enfrentar desafios reais da educação pública, desenvolvendo não apenas habilidades pedagógicas, mas também uma consciência mais ampla sobre o papel social do professor – isso desde a pergunta que me fiz, a qual norteou esta reflexão: de que maneira minha trajetória no PIBID-UEFS, narrada sob uma perspectiva autobiográfica, influenciou minha construção como professora de inglês comprometida com a escola pública?

Programas como o PIBID são fundamentais porque aproximam a Universidade da Educação Básica, oferecendo aos futuros professores uma oportunidade única de conhecer de perto a realidade da escola pública. Essa vivência não só nos prepara para os desafios da profissão, mas também nos ajuda a refletir sobre nossas práticas pedagógicas, permitindo-nos construir uma identidade docente mais consciente e comprometida.

Para aprofundar essa análise, utilizei a metodologia autobiográfica, partindo das minhas próprias experiências no PIBID-UEFS. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, busquei compreender, por meio das minhas vivências, como se dá o processo de formação docente. Esse caminho me permitiu dar voz à subjetividade e explorar as dimensões emocionais, intelectuais e práticas que moldam o educador. Apoiei-me em teóricos como Nóvoa (1992; 2019) e Zeichner (2010), que destacam a formação docente como um processo contínuo e reflexivo. Além disso, a perspectiva autobiográfica dialoga com os pensamentos de Delory-Momberger (2006), Camargo (2012), Joso (2007) e Freire (2005), que ressaltam a importância da consciência de si nesses percursos formativos.

Acredito que narrar essa experiência é uma forma de reconhecer o impacto da formação inicial e da interação direta com estudantes e professores da escola pública. Ao olhar para minha trajetória com sensibilidade e consciência, percebo que a construção da identidade docente não acontece apenas nos livros e cursos, mas também no chão da escola, no contato humano e nas vivências que nos transformam. Assim, ao contar minha história, espero não apenas compreender melhor meu próprio percurso, mas também inspirar outros futuros professores a refletirem sobre suas próprias jornadas.

Nas reflexões finais deste texto, trago a importância de narrar minha trajetória e relembrar os momentos que foram decisivos para minha formação como professora. Ao olhar para minha própria história, percebo o quanto cada experiência no PIBID influenciou minha construção profissional, ensinando-me sobre os desafios da escola

pública, sobre o papel do professor e sobre a força da interação humana no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que ensinar, o professor também aprende – e foi através da prática, somada à teoria, que compreendi a dimensão ativa e transformadora da docência. Hoje, essa formação me torna ainda mais comprometida com uma educação pública crítica, que reconheça e dialogue com as realidades escolares.

O PIBID-UEFS: REFLETINDO PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL

É fundamental evidenciar a forma com que os projetos formadores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferecem práticas formativas que criam um espaço vital, para que os futuros educadores possam estabelecer uma relação com a realidade escolar e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Essa vivência direta não apenas enriquece a formação teórica, mas também proporciona uma compreensão mais aprofundada do papel do educador, das responsabilidades sociais inerentes à profissão e do impacto que suas ações podem ter no ambiente escolar (Freire, 2005).

Com a necessidade de interligar os dois espaços formadores de docentes, a universidade e a escola, o PIBID proporciona inúmeras contribuições para o estudante de licenciatura poder atuar nesse espaço educacional, levando assim a reflexão de sua atuação dentro desse processo e consequentemente criar um profissional mais atento, preparado e crítico para com a sua prática. O PIBID é um programa destinado a estudantes que cursam cursos de licenciatura e buscam vivenciar o contexto da escola básica; é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apresenta objetivos como:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010).

Quando falamos sobre programas formativos dentro de espaços como a universidade, Zeichner (2010) atesta que não se deve separar o contexto teórico e o prático, ou seja, eles devem estar caminhando juntos, colaborando entre si, pois o distanciamento só vai prejudicar o profissional da educação que precisa lidar com a atuação prática, o quanto antes. Isto porque as experiências práticas desempenham um papel fundamental para consolidar a aprendizagem docente, significando mais do que meros momentos em que os futuros professores demonstram seus conhecimentos teóricos. Afinal, “o que a maior parte dos professores principiantes precisa aprender sobre o ensino pode ser aprendida no exercício da função, na prática mesmo” (Zeichner, 2010, p. 483).

A formação profissional de um docente não deve separar âmbitos acadêmicos e práticos, mas sim integrá-los de forma equilibrada. O programa orienta por essa perspectiva, pois a priorização exclusiva do conhecimento teórico pode limitar o

desenvolvimento de um profissional consciente e crítico. Nesse sentido, Zeichner (2010) propõe o conceito de 'terceiro espaço', um ambiente no qual os saberes acadêmicos e as experiências práticas convergem, criando uma relação dinâmica e transformadora. Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (2019, p.7), que destaca a importância da interação entre três espaços fundamentais – professores, universidades e escolas –, representados em um triângulo que evidencia o potencial transformador dessa conexão. O PIBID se insere nesse contexto como um espaço formativo que une e valoriza essas dimensões, pois, conforme nos lembra Campos (2024, p. 364), o programa “faz com o que a Universidade assuma um compromisso, uma parceria com a Escola Básica, inserindo estudantes [...] na sala de aula, em processo de trabalho formativo-colaborativo, onde [...] possam conhecer o fazer docente tal como ele se apresenta na prática”.

O programa também disponibiliza bolsas para diferentes participantes, conforme previsto no Art. 4º do Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Além disso, os estudantes selecionados são organizados por áreas de atuação (Geografia, História, Inglês etc.) e distribuídos em núcleos que atuam em diferentes escolas, envolvendo um amplo número de pessoas com variadas funções, e proporcionando um espaço de formação coletiva e incentivando trocas de experiências entre licenciandos, coordenadores de áreas, professores da escola básica e seus alunos.

E é com esse compartilhamento que se promove um ambiente colaborativo, no qual o aprendizado ocorre de forma mútua e dinâmica, já que a docência também é, inevitavelmente, um ato coletivo. A colaboração entre os participantes desta experiência vai além do partilhar de práticas, ou seja, eles compreendem o trabalho que cada um exerce de forma sensível e cuidadosa, reconhecendo a importância do papel do outro no planejamento de atividades, projetos e tantas outras atribuições que o programa requer (Rottava; Naujorks, 2022, p. 5). O professor não é um indivíduo isolado em sua sala; ele é parte de uma rede que envolve coordenadores, supervisores e colegas, todos contribuindo para um processo de formação mais sólido e integrado. Esse apoio não é apenas técnico, mas também emocional e intelectual, já que a colaboração é “um pilar importante para a atuação do graduando em suas experiências iniciais no PIBID nas escolas públicas” (Rottava; Naujorks, 2022, p. 7). E aqui, eu busco discutir não somente a relação de professores e colegas pibidianos, mas também a relação de trocas entre esses pibidianos com os alunos. Assim, a sala de aula se torna um laboratório vivo, onde o ensino e o aprendizado se entrelaçam em uma experiência singular.

Ao analisar um relatório de um bolsista do PIBID, apreendemos que todo o contexto educacional (o meio em que os IDs se encontram, em questão do espaço escolar), que todo os projetos, oficinas propostas e até mesmos os tópicos que são dispostos a serem respondidos e discutidos no próprio relatório, são as mesmas, em um sentido teórico, porém as experiências e os relatos que são disponibilizados por esses professores em formação são completamente diferentes. Vamos ainda em uma investigação mais além, quando dispomos analisar os grupos que são feitos para o processo do projeto com a intenção de um contribuir um com outro nesse segmento, conseguimos interpretar que a vivência, além das suas similaridades em questão, como por exemplo eles estarem dispostos nas mesmas salas e com os mesmos alunos durante todo o momento do projeto, é experimentada de forma distinta.

É notável que, por meio dessas vivências e trocas, haja diferenças na forma como as atividades são desenvolvidas. No entanto, é importante destacar que isso, de forma alguma, seria visto como algo negativo. Pelo contrário, a diversidade de abordagens é um aspecto enriquecedor, pois permite que cada bolsista, individualmente ou em grupos, adapte e programe práticas diversas para cada escola ou turma.

Um exemplo disso são algumas das atividades que o meu grupo do PIBID desenvolveu para potencializar a aprendizagem dos alunos. Criamos um livreto de poemas em inglês, escrito por eles mesmos, além do C.AT. (Central de Atendimento), onde montamos um stand no meio do pátio da escola e tinha como objetivo auxiliá-los na revisão para as provas que iriam se iniciar. O diferencial desse último projeto estava na maneira como conduzimos essa revisão: em vez do formato tradicional, utilizamos jogos, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e produtivo.

Eu percebi, ao longo dessa experiência, o quanto a criatividade pode transformar o ensino. Como aponta Karnal (2012),

Uma aula criativa pode incluir canais de comunicação, sensações, experiências e outros campos variados que aumentem o impacto da informação sobre o cérebro. Esta é a primeira virtude da criatividade: ela facilita a comunicação porque trabalha com o inesperado e, assim, ganha uma atenção mais focada" (Karnal, 2012, p. 39-40).

Essa ideia ressoou fortemente comigo. O uso de metodologias criativas não apenas engaja os alunos, mas também torna o aprendizado mais profundo e significativo. Acredito que a criatividade no ensino não seja apenas uma ferramenta adicional, mas um elemento essencial para despertar o interesse e facilitar a construção do conhecimento. Cada escola, cada turma e até cada aluno traz desafios diferentes, exigindo abordagens criativas que se adequem à realidade de cada contexto.

Foi interessante perceber isso ao trocar experiências com colegas de outras escolas dentro do PIBID. Enquanto nós explorávamos jogos e desafios interativos, colegas nossos da universidade, também IDs, mas atuantes em outra escola, desenvolveram estratégias diferentes, como quadros interativos, onde os alunos usavam a sua criatividade para recordar assuntos ou tópicos que os marcaram. Além disso, eles também utilizaram *storyboards* como ferramenta para a produção textual em língua inglesa, partindo de leituras literárias nesse idioma. O *Storyboard*, ao combinar imagens e narrativa, permitia que os alunos organizassem suas ideias de forma mais estruturada e visual, facilitando o desenvolvimento da escrita criativa e a compreensão dos textos. Assim, ao compartilharmos nossas experiências dentro do programa, percebemos que, apesar de estarmos vinculados ao mesmo edital e área, as oficinas e projetos eram propostos de maneiras distintas, mas sempre com objetivos semelhantes.

A colaboração, nesse contexto, não ocorreu de forma direta, como no desenvolvimento conjunto desses projetos, já que cada um tinha seu foco dentro da escola em que atuava. No entanto, ao compartilharmos essas produções em espaços como seminários, conversas e encontros de toda a equipe do programa, percebemos uma colaboração coletiva, baseada na troca de experiências e no aprendizado mútuo, contribuindo para a nossa formação simultânea como futuros docentes. Foi como "descortinar múltiplas teorias e práticas diversas e relevantes aos envolvidos" (Rottava; Naujoks, 2022, p. 5).

Muitos pibidianos vivenciam experiências semelhantes ao longo do programa, mas a forma como cada um atribui significados a essas experiências pode variar. Cerqueira Junior, Gomes e Campos (2024), apresentam uma análise feita de uma pesquisa-experiência, onde eles analisam suas perspectivas de ex-participantes do Subprojeto Língua Inglesa do PIBID, sobre o programa para a contribuição da formação docente.

Seja uma confirmação de uma decisão já tomada ou instruções para lidar com uma situação; dos conselhos mais básicos, como colocar um "P" ou um "ponto" na hora da chamada até os mais complexos: [...] aliado ao PIBID,

forma-se uma combinação incrível na inserção de professores em formação no ambiente escolar e na vivência docente em sua totalidade. Acreditamos fortemente que tudo que foi vivido por nós no programa fará (e já faz!) diferença em nossa prática. Ter a possibilidade e oportunidade de experienciar o contato com a sala de aula tão cedo na graduação na configuração que o PIBID proporciona, onde você tem uma rede de apoio: coordenador, professora supervisora e colegas ID's, é algo ímpar e gratificante. (Cerqueira Junior; Gomes; Campos, 2024, p. 342)

Pode-se afirmar que o modo como essas experiências recaem sobre eles é influenciado também na forma como o licenciando se vê exercendo a prática. Ao discutir o relato de ex-pibidianos, Rogério (2021, p.196) explica que, segundo sua visão, ser professor de inglês não se limita ao domínio técnico de uma língua estrangeira. Trata-se, acima de tudo, de um exercício constante de vivência, reflexão e adaptação. A docência não nasce apenas nos livros ou nas regras gramaticais; ela se constrói no chão da sala de aula, onde o contato direto com alunos, desafios e experiências concretas molda uma prática educativa com propósito.

Programas como o PIBID não apenas aproximam o futuro professor da realidade escolar, mas oferecem a possibilidade de experimentar, ainda durante a graduação, a essência da profissão. Para Lorena Dias (2022):

Os licenciandos precisam dessa condição de confronto entre a teoria e a prática para verificar que elas se completam e então, pensar em possibilidades de ensino nos colégios públicos. A oportunidade que o programa nos proporciona nos permite amadurecimento, consciência crítica sobre nossa profissão e o desenvolvimento da humanização e da empatia. (Dias, 2022, p.54)

Então, ao nos depararmos com essas questões apresentadas e discutidas, os discursos narrativos contribuem de forma significativa para a educação, “cujos posicionamentos são interessantes para o amadurecimento profissional” (Camargo, 2012, p. 164) e servem como instrumentos de entendimento do seu papel como professor e do seu exercício na profissão (Camargo, 2012, p. 166). Quando o educador começa a perceber a sua própria atuação e consequentemente a atuação de outros indivíduos (os alunos e outros professores, por exemplo), ele começa a busca pela compreensão desses eventos, como por exemplo a desmotivação dos alunos em sala, em quais situações eles reagem com interesse, de que modo eles comprehendem melhor a disciplina etc.

Visto que somos capazes de interpretar as interações ou a falta delas por meio dos alunos e o objetivo que se têm de envolver as narrativas desses professores, evidenciando os em formação, é de que eles possam associar esses dois fatores: a reação dos alunos e a sua prática como docente, a partir desses fatores que se começa a criar a identidade de um docente e os seus caminhos começam a destrinchar-se.

Ao estudarmos os processos de formação de um profissional docente, percebemos que o desenvolvimento de um profissional crítico não se limita à transmissão e discussão de conhecimentos técnicos e metodológicos. A formação também envolve um processo de autoconhecimento e reflexão sobre a própria trajetória. Por isso, as narrativas de si permitem que as práticas docentes sejam compreendidas como parte desse percurso formativo, possibilitando a interligação entre os saberes técnicos e metodológicos e a construção de uma identidade profissional mais consciente e reflexiva.

A identidade do sujeito se constrói ao longo da vida, por meio das experiências, das relações e dos contextos sociais, compondo um processo contínuo de transformação. Como destaca Josso (2007):

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. (Josso, 2007, p. 420)

Dessa forma, a identidade profissional docente não surge de maneira instantânea ou isolada, mas como um reflexo das vivências acumuladas ao longo da trajetória. Os saberes construídos não se restringem à dimensão técnica e metodológica, pois são constantemente ressignificados a partir das experiências individuais e coletivas. Por isso, a autorreflexão sobre essas questões torna-se essencial no processo formativo, permitindo que o professor compreenda sua própria evolução e atue de maneira mais consciente e crítica no exercício da docência. Nesse ponto, é possível estabelecer um diálogo entre as ideias de Josso e Freire (2005, p. 16) que afirma que a reflexividade é a “raiz da objetivação”, indicando que, ao voltar a consciência para si mesmo, torna-se possível transformar algo em objeto de reflexão, análise ou avaliação.

Ao captar e refletir sobre as experiências vividas e refletirmos sobre elas, conseguimos compreender melhor nossas ações e emoções, o que permite uma leitura mais clara e precisa do mundo e de nós mesmos. A valorização desse processo reflexivo transforma nossa percepção de realidade, tornando-nos mais críticos, sensíveis e humanos. Como destaca Freire (2005, p.17), “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra”. Assim, esse movimento de análise e reflexão fortalece a construção da identidade e amplia nossa compreensão dos diferentes contextos que estamos inseridos, inclusive o educacional.

Se “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116), então ser professor é estar em constante estado de prontidão para as múltiplas demandas que a profissão exige; é tomar decisões, resolver questões pedagógicas e, às vezes, lidar com situações aparentemente banais, como a chamada. Cada pequena ação reflete a complexidade e a responsabilidade de formar mentes e transformar vidas.

Mas o que realmente define o professor é o impacto duradouro das experiências que moldam sua prática. As oportunidades oferecidas por programas como o PIBID deixam marcas indeléveis, capacitando o docente não apenas a ensinar, mas a compreender seu papel como mediador entre o conhecimento e o mundo. Nesse processo, a construção da identidade docente não se dá apenas pelo acúmulo de vivências, mas pela forma como o professor reflete sobre elas e as transforma em narrativas significativas. Afinal, “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 363). Então, não é a simples existência de eventos passados que nos dá uma história, é na verdade o processo de reflexão sobre esses eventos, organizá-los e dar-lhes uma narrativa coerente. Ser professor de inglês, nesse contexto, é mais do que uma profissão: é uma vocação que exige entrega, reflexão e, sobretudo, a consciência de que educar é um ato de transformar — e de se transformar.

A escolha de analisar e refletir sobre minhas próprias narrativas baseia-se na compreensão da importância desse método para a formação não apenas de docentes, mas também do ser humano como um todo. Esse processo nos permite perceber que, ao relatar suas experiências, o docente carrega consigo vivências anteriores, ou seja, as diversas facetas de seu “eu”. Assim, fica evidente que, da mesma forma que as vivências sociais influenciam diretamente a prática profissional, o trabalho também impacta a visão do

mundo do indivíduo. Passeggi (2011, p.153) esclarece essa relação ao afirmar que “o trabalho exerce na vida pessoal do adulto uma função psicológica [...] que incide sobre a sua subjetividade [...], reforçando a ideia de que o trabalho está intrinsecamente ligado à identidade pessoal, o que justifica a necessidade de formações continuadas.

Segundo Delory-Momberger (2006), a narrativa autobiográfica não se limita a um relato do passado, mas constitui um movimento contínuo que projeta o sujeito para o futuro. Ao contarmos nossa história, não apenas reconstruímos nossa trajetória, mas também traçamos novos caminhos e possibilidades. Dessa forma, a identidade não é fixa, definitiva ou estática, pois revisitar o passado não significa estar preso a ele como um determinante absoluto de quem somos ou seremos. Sobre isso, devemos estar em alerta com a crença de que “esta é a minha história e essa história explica o que eu sou [...]” (Delory-Momberger, 2006, p. 365), uma vez que a verdadeira importância de revisitarmos essas vivências está na possibilidade de ressignificá-las, ampliando nosso conhecimento e nossa compreensão sobre nossas práticas.

RESSIGNIFICAÇÕES DOCENTES: O DESPERTAR DO “EU PROFESSORA”

É importante entender como minha jornada no projeto realmente começou, e para isso eu preciso resgatar minhas experiências anteriores ao ingresso na universidade. Desde cedo, já me imaginava dentro da sala de aula e nutria um desejo, ainda que silencioso, de me aventurar pelo caminho da educação. Sempre gostei de estudar e apreciava o ensino, adorava brincar de dar aulas para meus primos, amigos e irmãos. Menciono esse desejo como silencioso, pois eu frequentemente ouvia pessoas desvalorizando a profissão, o que me desmotivou a expressar a minha vontade de ensinar. Busquei me afastar dessa ideia tentando se identificar com outras áreas, mas sem sucesso, o apreço pelo ensino permaneceu comigo, quieto, porém firme.

Minha paixão pelo ensino da língua inglesa, no entanto, ganhou força quando iniciei um curso de inglês com um professor que, coincidentemente, é egresso da universidade onde estudo hoje. Apreciei a sua abordagem de ensino, pois não se limitava a um método estritamente tradicional. Pelo contrário, ele combinava diversos tipos de abordagens, de forma flexível e adaptada.

Com o olhar de uma professora em formação, percebo o quanto importante — e talvez desafiador — para aquele professor buscar meios em que os seus alunos estivessem motivados e que achasse métodos que se alinhavam às necessidades e preferências dos seus alunos. Era como se ele utilizasse um pouco de tudo, extraíndo o que cada abordagem tinha de mais significativo para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Destaco, por exemplo, a abordagem comunicativa, em que ele ensinava a língua de uma forma aprofundada e contextualizada, em que o “objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua.” (Leffa, 1988, p. 19), ou seja, buscava-se mostrar em que contexto utilizar determinada frase e como empregá-la para se comunicar verdadeiramente — considerando a realidade do falante e ampliando nosso olhar para a comunicação real.

Ele também se aproximava da abordagem direta, pois priorizava somente o uso do inglês nas aulas. Muitas vezes, explicava palavras ou expressões por meio de gestos, imagens ou explicações utilizando a própria língua inglesa, evitando traduções diretas. Contudo, em algumas atividades ele optava por estratégias mais tradicionais, como a explicação de estruturas de frases, gramática, listas de palavras com as suas respectivas traduções para o português e até mesmo elementos da abordagem áudio-lingual, com o uso de diálogos que os alunos eram motivados a repetirem.

Considero importante destacar que a utilização dessas abordagens não era rígida nem restrita. Na minha percepção ele transitava entre elas de forma consciente, buscando alcançar os alunos e cativá-los, como se pensasse: “posso viajar por essas abordagens para me aproximar deles e potencializar sua aprendizagem”.

Dessa forma, essa experiência me fez enxergar o inglês não apenas como um idioma, mas como uma porta para o mundo, pois o professor nos apresentava “o inglês do mundo”; ele o utilizava como um caminho para conhecermos e explorarmos outras culturas. Ficava evidente que ele reconhecia “que os temas culturais, políticos, geográficos e sociais são recursos para usar a língua de forma contextualizada” (Camargo, 2012, p. 171). Foi a partir desse momento que decidi tentar entrar na universidade para fazer Licenciatura em Língua Inglesa e a partir disso minha jornada como professora se iniciou.

No segundo semestre do curso, no final do ano de 2022, surgiu a oportunidade de participar do PIBID. Eu tinha um breve conhecimento acerca do projeto, pois tive a chance de presenciar, durante o ensino médio, bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa atuando em minha escola. Ao ver aqueles estudantes-professores realizando atividades junto à professora, fiquei bastante curiosa e com vontade de participar também. Decidi, então, que queria unir esse desejo de ensinar à área pela qual eu tinha muito interesse, apreço e curiosidades: a língua inglesa.

Ao fazer o processo seletivo, depositei minhas expectativas na carta de intenção, já que ali seria um espaço onde os estudantes teriam que despejar quase todas as suas ideias, possíveis contribuições e destacar a importância do programa para a sua caminhada como profissional em formação. Eu desejava desenvolver projetos, oficinas, ajudar o professor regente nas atividades, conhecer os alunos e o ambiente da escola, já que esse era o meu primeiro contato com a escola como licencianda. As expectativas estavam a mil.

Observando agora, percebo como entrei no programa com uma idealização de como seria a escola, os alunos e que todos os meus planos como professora em formação seriam realizados. Eu escrevi e argumentei na carta de intenção sobre questões teóricas do meio profissional baseado no que eu já tinha visto até aquele momento na universidade. Mas ao entrar no espaço da escola, os meus conceitos foram repensados e inúmeras vezes nos encontrávamos em situações em que tínhamos que adaptar projetos e atividades.

Quando chegou o momento de escrever o relatório final, entendi finalmente que chegar somente com essa visão idealizada de revolucionar a educação; é importante sim, mas não é nem de longe o suficiente. Pude, então, escrever: Querida eu do passado, sinto informar que nem tudo que você pensou em executar vai dar certo, não é uma questão de impossibilidade, mas sim de realidade. Talvez aquela turma não seja o público ideal para aquilo, talvez aquele dia não seja “o dia”, talvez aquele tipo de abordagem não conseguirá captar a atenção deles.

Estamos diante de situações imprevisíveis, tudo bem se não sair como planejado, o importante é tentar e descobrir de que jeito vai dar certo. Santos Junior e Campos (2025, p. 7) confirmam isso ao dizerem que “essa transição entre frustração e descoberta é um dos aspectos mais enriquecedores do PIBID, pois permite que os bolsistas desenvolvam a resiliência e a flexibilidade tão necessárias à profissão docente”.

Atualmente, reconheço o orgulho e a satisfação de atuar dentro desse espaço riquíssimo, onde pude expandir minhas visões e contribuir para minha formação. A caminhada de formação de um professor é indiscutivelmente um processo que requer dedicação e esforço, além da disposição para mudanças. E quando menciono mudanças, refiro-me à necessidade de se reinventar e se redescobrir ao longo dessa trajetória.

Santos Junior e Campos (2025) destacam com precisão o processo de ressignificação ao comparar dois lados da experiência de licenciandos inseridos no PIBID: expectativa e realidade. A forma como analisam as narrativas desses estudantes-professores e refletem sobre suas práticas é extremamente valiosa para a compreensão do processo de construção da identidade docente.

Ao ler o trabalho deles, a minha identificação com o que era dito foi quase automática. Afinal, o que proponho nesta pesquisa é justamente compreender meus próprios processos de identificação, adaptação, renovação e ressignificação. Busco visualizar de que maneira minha expectativa se encontrou com a realidade por meio de uma investigação, uma análise e uma reflexão sobre minha trajetória como professora em formação. Como destaca Camargo (2012, p. 174), "*a reflexão é uma maneira nova de se ressignificar*", e é por meio desse exercício constante que construí minha identidade docente, ressignificando minhas experiências e compreendendo cada etapa do meu percurso de formação.

No desenvolvimento de atividades, os bolsistas chegam com todo o “gás” e com bastante entusiasmo. No planejamento de atividades e dinâmicas, muitas vezes, vamos com uma visão pré-definida sobre o desenrolar delas, sem considerar todas as variáveis da sala de aula. É difícil quando a realidade nos balança e nos faz “cair do cavalo”. Um exemplo claro que trago aqui é de como muitas vezes, eu e minha dupla ou até mesmo o professor regente da sala, pensávamos em uma certa atividade ou dinâmica e era extremamente bem recebida e desenvolvida por uma turma, enquanto em outra se tornava quase um fracasso.

A partir disso, torna-se evidente a importância de conhecer suas turmas e estar preparado para as possíveis reações. Embora eu reconheça que é impossível prever com precisão o modo de aceitação dos alunos, a observação atenta permite ajustes e adaptações mais eficazes. Além disso, é preciso falarmos sobre o ritmo da turma, porque esse fator é crucial para o desempenho das atividades. Enquanto em algumas salas as atividades propostas eram concluídas em 15 minutos, em outras se estendiam por toda a aula.

Essa experiência me fez refletir profundamente sobre a necessidade de me desapegar das minhas próprias expectativas como professora, em vez disso, parar para observar a necessidade do meu aluno como estudante daquela língua. Em outras palavras, é fundamental que eu compreenda as necessidades dos meus alunos no processo de aprendizagem de uma língua. Me permita, caro professor de biologia, artes, matemática ou qualquer outra área, essa discussão não se limita somente ao ensino de línguas, é imprescindível conhecer os alunos e saber adaptar as abordagens ao seu contexto e às suas necessidades.

No meu relatório, em uma seção intitulada “Reflexão”, eu pude narrar sobre todo o processo do projeto e como isso foi visto por mim. Lá, eu destaco a importância de o professor compreender sobre os conceitos de educação, educador e educando, e instigo a deixar a visão tradicional do papel da escola e da relação aluno-professor. Reflito, baseando-me no que Silva (2020) diz sobre a importância de reconhecer o papel do licenciando no próprio aprendizado, quando digo que:

O professor em formação precisa entender, criar e recriar um sentido para vivenciar cada fase daquele processo, ir conhecendo o espaço escolar e somando as próprias impressões sobre o meio, reconhecendo a importância das diferentes culturas que coexistem na escola – inserido, como alertam Pimenta e Almeida (2011), em um processo de reflexão. (Silva, 2020, p.34).

Antes de entrar efetivamente na sala de aula como bolsista, eu já reconhecia as dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos próprios alunos, mas com a ideia

superficial da coisa. E chegando na escola, eu pude presenciar isso e, consequentemente, tive que lidar com esses problemas na prática. Isso, de fato, é indispensável de se discutir porque é exatamente isso que o programa nos oferece: saber lidar na prática.

Diante disso, percebo que a construção de uma identidade docente é um processo complexo, contínuo e marcado pelas experiências vividas pelo sujeito. E que ao refletir sobre a minha trajetória, percebo com mais clareza o que Nóvoa (1992, p. 17) aponta sobre a impossibilidade de separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. Isso porque a maneira com que me disponho a ensinar está intrinsecamente ligado com a minha maneira de ser como pessoa. Todas as atividades que foram desenvolvidas por mim no PIBID, as interações com os alunos e os momentos de reflexões com colegas e supervisores me ajudaram a perceber que ser professora é um processo de autoconhecimento.

O programa me ajudou a compreender o meu papel na escola e que ser professor é assumir um compromisso com a própria história, com os alunos e com o ato de ensinar. Proponho, então, relacionar os três “As” que sustentam o processo identitário dos professores, de acordo com Nóvoa (1992, p. 16), com as minhas vivências no PIBID.

O primeiro A é o de adesão, que representa a incorporação de valores e princípios fundamentais à prática docente. Relaciono esse aspecto à maneira como procuro valorizar os alunos, mantendo uma postura ética e criando um ambiente em que eles se sintam engajados e motivados. O segundo A é o de ação, que diz respeito à prática concreta daquilo em que se acredita. Ao promover oficinas e atividades interativas junto ao grupo de colegas do PIBID, percebi como nossas escolhas impactam diretamente o aprendizado dos alunos.

Por fim, o terceiro A é o de autoconsciência, o momento de reflexão sobre a trajetória docente. Compreendi que ensinar também é um processo de descoberta pessoal, no qual me questiono sobre o que faz sentido para mim enquanto educadora e me permito escutar a mim mesma. Ao proporcionar momentos de engajamento aos alunos, fui levada a refletir sobre minha identidade profissional e sobre o quanto aprendi e me transformei ao longo desse percurso.

Levando isso em consideração, o PIBID pode contribuir de forma satisfatória na evolução dos licenciandos que já têm componentes curriculares obrigatórios de estágio para cumprir, ou seja, o programa sendo realizado até antes desses componentes pode permitir que eles já conheçam os desafios que permeiam o ensino público, contribuindo assim para que cheguem nos estágios com visões aprimoradas, críticas e com metodologias adaptadas. Já que o programa reforça essas dimensões ao nos proporcionar pensar sobre quem somos e como nos posicionamos diante de desafios do ensino que nos cerca a todo momento.

Ao longo da minha trajetória no ensino público, especialmente ao lidar com a disciplina de língua inglesa, percebi de perto os desafios que permeiam essa realidade. É comum ouvir que o ensino de inglês nas escolas públicas é ineficaz, e, infelizmente, existem razões concretas para essa percepção. A falta de infraestrutura, a carga horária reduzida e a desvalorização dos professores, muitas vezes mal remunerados e com pouca formação específica, tornam esse cenário ainda mais desafiador (Tardif; Lessard, 2008).

Vivenciando essa realidade, compreendi a importância de refletir sobre meu papel dentro da educação e de buscar estratégias para enfrentar essas dificuldades. O PIBID foi essencial nesse processo, pois me proporcionou uma experiência prática que me fez enxergar caminhos para transformar o ensino da língua inglesa na escola pública. Foi por meio dessa vivência que pude aprender a driblar os obstáculos e construir uma compreensão mais clara sobre o papel de um agente da educação, tornando-me cada vez mais consciente da minha responsabilidade e do impacto que posso causar na formação dos alunos.

MINHA HISTÓRIA NÃO TERMINA AQUI

Neste texto, busquei refletir e revisitar minhas experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conectando essas vivências à minha prática como estudante-professora. Ao longo desse percurso, expus minhas expectativas, aprendizagens e desafios, reconhecendo como cada etapa contribuiu para a construção da minha identidade docente. A escrita autobiográfica foi fundamental nesse processo, permitindo-me analisar minha trajetória com mais atenção e compreender, de forma profunda, o impacto das experiências vividas na formação de quem deseja atuar na educação.

Compreendi que a formação docente não acontece apenas no espaço teórico da universidade, mas também no contato direto com a realidade escolar. Foi enfrentando desafios, lidando com situações inesperadas e reconhecendo as especificidades do ambiente educacional que pude ampliar minha percepção sobre o papel do professor. O PIBID proporcionou oportunidades que foram essenciais para esse desenvolvimento, permitindo-me vivenciar práticas que reforçaram o entendimento sobre a docência como um caminho de aprendizado contínuo.

Além disso, as oficinas e atividades realizadas me mostraram que ensinar e aprender são processos interligados. O professor não apenas transmite conhecimento, mas também se transforma por meio da interação com alunos, colegas bolsistas, professores supervisores e toda a comunidade escolar. Essas trocas revelaram o quanto a colaboração é um elemento central na construção da identidade docente, pois é no diálogo e na experiência compartilhada que se fortalece a prática educativa.

Ao trazer a escrita autobiográfica para essa investigação, não apenas organizei memórias, mas ressignifiquei vivências, decisões e estratégias que foram cruciais para minha formação. Percebi que esse método permite ao sujeito se compreender de forma mais ampla, reconhecendo sua evolução e seu envolvimento direto no próprio processo de aprendizagem.

Por fim, encerro este percurso com a satisfação de me descobrir como um agente ativo na educação, consciente de que, por menores que sejam os impactos, cada gesto, decisão e planejamento pode fazer diferença na vida dos estudantes. Sigo com o compromisso de contribuir de maneira crítica e transformadora para a educação, acreditando que o ensino é, acima de tudo, um espaço de construção, troca e constante renovação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/Decreto/D7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CAMARGO, C. G. Autobiografia: um olhar na profissão como docente de língua estrangeira. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 6, n. 1, p. 162-174, 2012.

CAMPOS, R. R. Narrativas autobiográficas em cartas de intenção do PIBID-UEFS: percepções iniciais sobre experiências e seus impactos na formação inicial docente *In: Construindo Conhecimento em Educação*: Livro de Atas do IV Seminário Internacional CAFTe/XIV EIFORPECS 2023, ed.1. Porto: CIIE/Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2024, v.1, p. 361 - 370.
E-book.

CERQUEIRA JUNIOR, E. G.; GOMES, K. E. J.; CAMPOS, R. R. (Auto)Reflexões de práticas pedagógicas no PIBID-UEFS de Língua Inglesa a partir de “Conversas com um jovem professor”, de Leandro Karnal. In: **Linguística, Línguas e ensino: interfaces entre tecnologias e os multiletramentos na atualidade**, ed.1. Caxias: EDUEMA, 2024, v.1, p. 332 - 343. *E-book.*

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 02, p. 359-371, 2006.

DIAS, L. R. Projeto Pibid: reflexões e vivências na construção da identidade docente. In: PARAGUASSÚ, A. C. M.; ALENCAR, S. B. (orgs.) **Caminhos entre o eu e o outro na formação inicial de professores: vivências e memórias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 49-56. *E-book.*

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, vol. XXX, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, v. 20, n. 2, 2012.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de formação. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de treinamento e aperfeiçoamento profissional. Lisboa, 1988, pág. 107-130.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 02, p. 147-156, 2011.

ROGÉRIO, S. P. Multiletramentos na Escola e o PIBID Letras-Inglês da UFES. **PERCURSOS LINGUÍSTICOS**, v. 11, n. 27, p. 188-206, 2021.

ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J. A docência colaborativa no PIBID e sua ressignificação para a formação de professores. **Olhares & Trilhas**, v. 24, n. 1, 2022.

SILVA, J. O. **Docência em língua inglesa: Contribuições do estágio no processo de formação inicial**. 2020. 176f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Crítica cultural (PÓS-CRÍTICA), Departamento de Letras, Linguística e Artes (DLLARTES), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Alagoinhas, BA, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010.

Capítulo 16

COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A: CONCEPÇÕES E DESAFIOS NA DEFINIÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL

Emely Crystina da Silva Viana, Elisângela Dos Santos Clementino, Ozenilde Santos do Nascimento, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Resumo: O estudo aborda sobre o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico da SEEDF, com base na articulação entre documentos normativos e a prática cotidiana nas instituições escolares. O objetivo foi compreender a atuação desse profissional, explorando sua identidade, os saberes mobilizados, a formação continuada e as contribuições para a organização pedagógica. A metodologia, de natureza qualitativa, se deteve na análise de documentos e aplicação de questionário a coordenadores pedagógicos do Distrito Federal. A fundamentação teórica constituiu-se a partir de Pimenta (2002), Dantas (2007) e Houssaye (1995) que abordam sobre a Pedagogia; Vasconcellos (2002), Libâneo (2021), Placco (2006), dentre outros que abordam sobre o/a coordenador/a pedagógico/a. Os resultados indicaram a existência de tensões entre o prescrito e o vivenciado, revelando desafios relacionados à formação, ao acúmulo de funções e à valorização profissional. As análises críticas apontaram que, quando apoiado por políticas formativas e institucionais, o coordenador pedagógico exerce papel estratégico na mediação pedagógica, contribuindo para o fortalecimento da prática docente e da gestão democrática. As conclusões destacam a consolidação dessa função dependente de reconhecimento legal e investimento contínuo em sua formação.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Identidade profissional. Formação docente. Políticas educacionais. Prática pedagógica.

E. C. S. Viana ([CV](#)). Universidade de Brasília/ SEEDF. Brasília, DF, Brasil.

E. S. Clementino ([CV](#)). Universidade de Brasília/ SEEDF. Brasília, DF, Brasil.

O. S. Nascimento ([CV](#)). Universidade de Brasília/ SEEDF. Brasília, DF, Brasil.

O. M. A. N. A. Dantas ([CV](#)). Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta desafios significativos decorrentes das transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI, demandando uma reorganização do trabalho pedagógico e, sobretudo, das funções exercidas por seus profissionais. Nesse contexto, o coordenador pedagógico ocupa o papel de um sujeito estratégico no processo de articulação entre teoria e prática pedagógica, assumindo responsabilidades que ultrapassam a gestão burocrática e tocam diretamente a formação docente e a mediação do trabalho pedagógico com professores.

A definição e o reconhecimento do papel desse profissional, no entanto, ainda carecem de maior clareza institucional e respaldo legal. Segundo Ferreira (2012), o termo “coordenar” refere-se ao ato de organizar, dirigir e orientar, o que revela a dinamicidade e complexidade que permeiam as atribuições do coordenador pedagógico. Para Libâneo (2021), sua função está associada à assistência didático-pedagógica, enquanto Vasconcellos (2002) o comprehende como articulador das relações entre os diferentes sujeitos da escola, atuando de forma colaborativa e propositiva.

Essas concepções são reforçadas pela documentação oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), especialmente o documento Organização Pedagógica (2014), que atribui ao coordenador/a responsabilidades relacionadas à formação continuada e à mediação pedagógica entre os diversos segmentos escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao estabelecer em seu artigo 67 as diretrizes para o exercício das funções de suporte pedagógico, aponta para a necessidade de uma atuação crítica, reflexiva e democrática, sustentada pelo diálogo com os docentes e pela promoção da aprendizagem significativa.

Apesar dessas orientações, observa-se na prática cotidiana das escolas uma sobreposição de funções que, muitas vezes, descharacteriza o papel formativo do coordenador. As exigências institucionais, a escassez de tempo e a ausência de políticas públicas específicas para a formação desse profissional contribuem para uma atuação fragmentada, tensionada entre a expectativa normativa e a realidade vivenciada (Placco; Orsolon; Souza, 2006).

Desta forma, este estudo justifica-se pela necessidade de analisar criticamente essa realidade, compreendendo o trabalho do coordenador pedagógico da SEEDF na perspectiva dos documentos legais e da experiência cotidiana nos espaços escolares. A partir dessas diretrizes, partimos do seguinte questionamento: como se constitui o trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico da SEEDF nas instituições escolares e em que medida ele se aproxima ou se distancia das prescrições oficiais?

Sendo assim, este estudo teve como **objetivo geral** compreender a atuação do coordenador/a pedagógico/a, explorando sua identidade, os saberes mobilizados, a formação continuada e as contribuições para a organização pedagógica, a partir da análise relacional entre documentos normativos e a prática vivenciada em instituições escolares. Para isso, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**: i) compreender como o coordenador interpreta os documentos que fundamentam sua atuação; ii) analisar a constituição de sua identidade profissional; iii) identificar os saberes mobilizados na organização do trabalho docente; e iv) desvelar as contribuições do seu papel formativo na escola.

Diante desse contexto, torna-se fundamental aprofundar a análise do coordenador pedagógico como sujeito da prática educativa, considerando sua atuação nos múltiplos contextos escolares e os desafios impostos pelas exigências institucionais e legais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão minuciosa de fenômenos educacionais em seus contextos reais. Essa escolha metodológica favorece a interpretação dos dados a partir de várias perspectivas. Como destaca Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa prioriza a análise das experiências, interações e documentos tal como se manifestam na realidade cotidiana, considerando seus significados e especificidades.

Essa opção se alinha às contribuições de Pimenta (2002) e Placco (2006), que defendem a necessidade de investigar a prática educativa a partir da escuta dos sujeitos e das contradições sublinhadas do cotidiano escolar. O entendimento da identidade profissional da coordenação pedagógica, por exemplo, exige uma abordagem capaz de acessar os sentidos atribuídos à função por seus próprios protagonistas, tal como propõem Vasconcellos (2002) e Rocha e Aguiar (2012) ao conceberem o coordenador como agente mediador da práxis e da cultura institucional.

Embora alguns dados quantitativos tenham sido utilizados para apontar tendências, a ênfase recaiu sobre a análise crítica da prática do coordenador na perspectiva dos documentos normativos e do contexto legal que direciona sua atuação. Nesse sentido, inspiradas por Marx (1974), partimos do princípio de que só é possível transformar a realidade a partir do conhecimento sobre ela.

Destarte, a pesquisa envolveu análise documental e levantamento de campo. Logo, foram considerados documentos institucionais e legais ainda não submetidos a tratamento analítico, mas com potencial para interpretação à luz dos objetivos do estudo (Gil, 2008). Foram analisados, entre outros, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Portaria n.º 1.153/22, o Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF (2018) e o documento Organização Pedagógica da SEEDF (2014). A análise desses materiais foi essencial para compreender o enquadramento legal do coordenador pedagógico.

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de um questionário via *Google Forms*, respondido por 35 colaboradores, sendo 31 coordenadores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante), 2 do Ensino Superior e 2 de outras áreas. O instrumento contou com perguntas abertas e fechadas, permitindo captar percepções, experiências e práticas relacionadas à função. De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica eficaz para investigar conhecimentos, valores, sentimentos e comportamentos, contribuindo para o entendimento mais amplo da realidade estudada.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Distrito Federal, com o propósito de compreender a visão coletiva dos coordenadores pedagógicos sobre sua atuação e, especialmente, sobre sua contribuição para a formação continuada dos professores.

A construção da análise foi orientada por quatro **categorias temáticas**, sendo elas: (1) conhecimento e aplicação das legislações pelos coordenadores; (2) identidade profissional; (3) formação para e na coordenação; e (4) contribuições do trabalho do coordenador pedagógico. Essas categorias foram definidas com base no questionário aplicado a profissionais da área e encontram-se logo a seguir no item **Considerações Analíticas**. Como indicam Marx e Engels (2010), compreender os processos históricos e legais é fundamental para revelar as mediações sociais presentes na prática educativa.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem crítica para compreender as práticas, contradições e sentidos atribuídos pelos coordenadores pedagógicos à sua atuação. Essa realidade, permitiu ir além da descrição dos dados, evidenciando as mediações entre os discursos normativos e as condições concretas do trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

A definição e o exercício da função do coordenador pedagógico são atravessados por legislações, normativas institucionais e interpretações que variam conforme o contexto educacional. Essa diversidade de fontes normativas reforça a complexidade da função e evidencia a necessidade de compreensão crítica sobre seu papel nas instituições escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), em seu Art. 67, indica a importância da formação continuada e da valorização dos profissionais da educação, estabelecendo as bases para o exercício de funções de suporte pedagógico, incluindo a coordenação. Complementando essa diretriz, documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como o Regimento Interno (2015) e a Orientação Pedagógica (2019), descrevem atribuições específicas do coordenador pedagógico, como a elaboração do Plano de Ação, a articulação das ações pedagógicas, o incentivo à formação continuada e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Esses documentos atribuem ao coordenador funções formativas e articuladoras, que o posicionam como agente mediador entre equipe docente, gestão escolar e propostas curriculares. Cabe a esse profissional favorecer a práxis, promover o uso de recursos didáticos, tecnológicos e contribuir com os processos avaliativos institucionais.

Apesar da amplitude dessas atribuições, os textos legais apresentam lacunas quanto à delimitação precisa da função, o que gera interpretações diversas sobre o papel do coordenador. Há incongruências terminológicas (coordenador, coordenador pedagógico, supervisor) e sobreposições com outras funções de suporte pedagógico, o que compromete a definição de um perfil claro para o exercício da coordenação pedagógica.

Paralelamente, aos documentos amplamente utilizados na educação básica, outras legislações federais também mencionam a função do coordenador pedagógico, ainda que com enfoques distintos. A Lei n.º 10.880/2004, ao regulamentar o Programa Brasil Alfabetizado, refere-se à figura do coordenador como responsável por supervisionar voluntariamente os processos de aprendizagem em turmas de alfabetização, evidenciando uma sobreposição entre coordenação e supervisão. Já a Lei n.º 11.494/2007, que institui o FUNDEB (posteriormente revogada em parte), incluía o coordenador pedagógico no rol dos profissionais do magistério, ao lado de supervisores e orientadores, reconhecendo seu papel de suporte direto à docência.

No contexto do ensino superior, a Lei n.º 12.772/2012 também menciona a coordenação como função integrante do magistério federal, especialmente no que tange à gestão de cursos e atividades acadêmicas, reforçando sua relevância institucional em diferentes níveis de ensino.

Além do marco legal, a identidade profissional do coordenador é abordada por autores como Pimenta (2002) e Rocha e Aguiar (2012), que destacam a identidade como construção histórica e situada, marcada por tensões entre demandas institucionais e o

pertencimento subjetivo à função. A identidade do coordenador, nesse sentido, se forja entre a prescrição legal, as práticas cotidianas e os sentidos atribuídos pelos próprios profissionais à sua atuação.

Placco (2006) alerta que, diante da sobrecarga de tarefas, o coordenador pode adotar uma postura imediatista, respondendo de forma reativa às urgências da escola, o que dificulta a consolidação de uma prática reflexiva e transformadora. Assim, sua identidade se vê constantemente tensionada entre o ideal normativo e a realidade escolar.

Reconhecendo essa complexidade, é necessário repensar a formação e as condições de trabalho do coordenador pedagógico para que este possa exercer, de fato, sua função como articulador da ação docente e promotor do desenvolvimento profissional coletivo. Dessa forma, a proposição apresentada neste estudo sustenta a ideia da prática do coordenador pedagógico numa perspectiva crítica e contextualizada, considerando as múltiplas determinações que atravessam sua identidade, função e atuação nas instituições educativas.

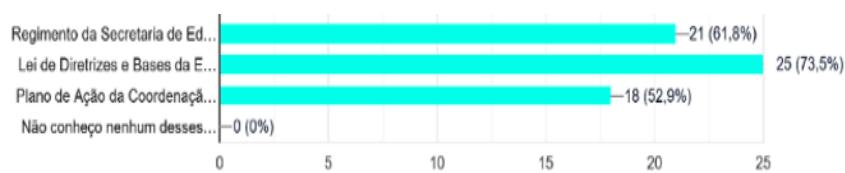
Conhecimento e aplicação das legislações pelo coordenador pedagógico

As legislações educacionais constituem o alicerce normativo para o funcionamento do sistema de ensino, orientando a organização das políticas públicas e estabelecendo diretrizes para a prática pedagógica. No contexto da SEEDF, a atuação do coordenador pedagógico está respaldada por documentos como a Constituição Federal (1988), a LDB n.º 9.394/96 e normativas específicas da rede distrital.

Questionados sobre o conhecimento que possuem sobre tais documentos, os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa (91,2%) revelaram conhecer os documentos que legitimam suas funções, o que indica uma compreensão generalizada sobre os marcos legais que embasam sua atuação.

Questionou-se, também sobre a familiaridade dos coordenadores com os **principais documentos normativos**. Observa-se no gráfico 1 que 73,5% destes profissionais conhecem a LDB, 61,8% o Regimento da Secretaria de Educação do DF e 52,9% estão familiarizados com o Plano de Ação da Coordenação Pedagógica. Esses números revelam que, embora a maioria possua conhecimento básico, há lacunas importantes na apropriação de documentos estruturantes, como o plano de ação, essencial à sistematização do trabalho pedagógico.

Gráfico 1. Documentos que norteiam a prática do Coordenador pedagógico.



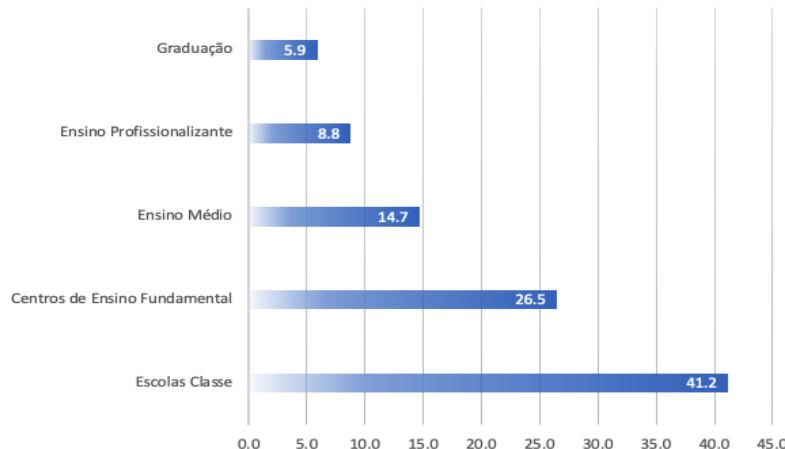
Fonte: Das autoras a partir do questionário (2023)

Destarte, 8,8% relataram desconhecimento desses referenciais, o que levanta dúvidas sobre a disseminação e o acesso à formação sobre a função exercida.

Em relação ao conhecimento dos **Projetos Políticos Pedagógicos** (PPP), os dados indicam uma desconexão preocupante tendo em vista que 41,2% dos coordenadores que atuam nas Escolas Classe afirmam conhecer o PPP, seguidos por 26,5% daqueles que

atuam nos Centros de Ensino Fundamental. Os demais percentuais, ainda menores nas demais modalidades, conforme apresentado no gráfico 2, nos parece mais preocupante.

Gráfico 2. Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola.



Fonte: Das autoras a partir do questionário (2023)

Assim, a baixa familiaridade com o PPP do próprio segmento de atuação enfraquece a capacidade do coordenador de articular coletivamente o planejamento e avaliação da prática pedagógica, papel que lhe é atribuído legalmente.

Os dados demonstram que, embora exista um reconhecimento da importância dos dispositivos legais, a internalização crítica desses documentos por parte dos coordenadores ainda apresenta lacunas. Isso reforça a necessidade de ações formativas voltadas não apenas para a leitura normativa, mas para a compreensão reflexiva e contextualizada da legislação como instrumento de mediação entre política educacional e prática pedagógica.

Tal necessidade dialoga com Vasconcellos (2002), ao destacar que a coordenação pedagógica deve articular o projeto político-pedagógico com a realidade vivida na escola, e com Pimenta (2002), que comprehende a prática educativa como um espaço que exige domínio legal, reflexão crítica e atuação coletiva.

No nosso entendimento, uma profissão certificada pela academia e pela própria SEDF, que seleciona tais profissionais, demanda destes conhecimentos próprios da profissão. Tal profissional deve possuir conhecimentos atualizados sobre as políticas de educação vigentes, inclusive as diversas legislações e documentações referentes à profissão e a função que desempenha na SEDF. Logo, 8,8% de desconhecimento sobre este assunto, mesmo pequeno, é comprometedor considerando a responsabilidade e o compromisso que possui este profissional.

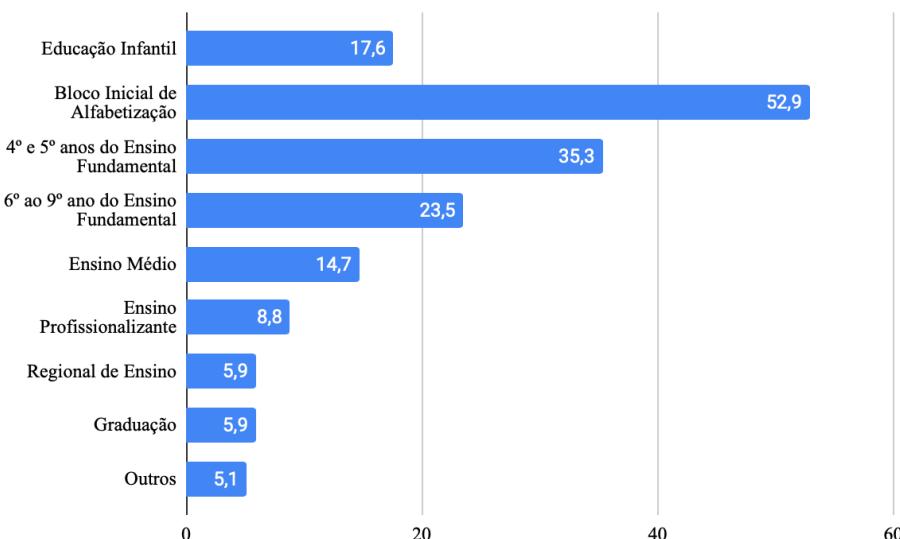
Identidade profissional

A identidade profissional pode ser compreendida como o modo de ser e estar na profissão, construída historicamente e marcada por transformações contextuais e sociais. No caso do **coordenador pedagógico**, essa identidade é atravessada por múltiplas exigências institucionais e expectativas sociais, muitas vezes não explicitadas nos marcos legais que regem sua atuação.

Os coordenadores, conforme dito anteriormente, constituem-se de 35, destes, mais da metade, mesmo tendo atuado na coordenação, hoje não atua mais. Os demais encontram-se atualmente ocupando a função de coordenação pedagógica das diferentes escolas públicas do DF. Em geral, afirmam ter atuado nesta função entre 8 a 9 anos.

Indagados sobre o lócus de atuação referente a coordenação pedagógica, os pesquisados afirmaram (Gráfico 3):

Gráfico 3. Lócus de atuação de Coordenadores Pedagógicos.

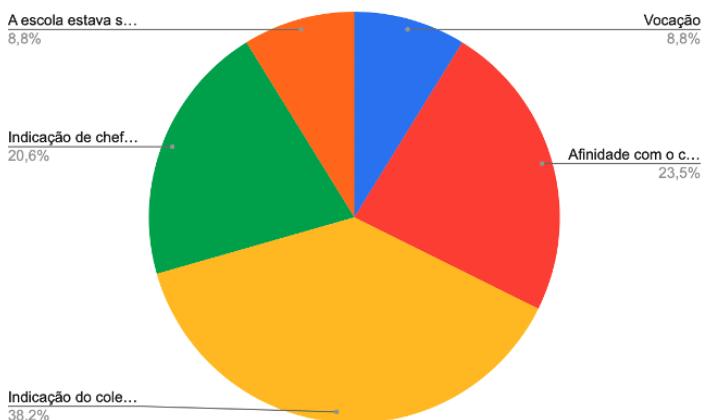


Fonte: Das autoras a partir do questionário (2023)

Conforme dista o gráfico 3, a presença de coordenadores pedagógicos ocorre em todos os níveis nas escolas do DF. Entretanto, há um envolvimento maior, certamente, devido ao volume de estudantes por escola, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o volume significativo de professores pedagogos atuantes neste nível de ensino.

Outra curiosidade foi saber por que razão decidiram assumir a coordenação pedagógica. Em geral afirmam terem escolhido por vocação, afinidade com o cargo/trabalho, indicação do coletivo de professores, indicação da chefia imediata e a escola estava sem coordenador pedagógico (Gráfico 4).

Gráfico 4. Porque assumiram a Coordenação Pedagógica.



Fonte: Das autoras a partir do questionário (2023)

Como se observa, a indicação do coletivo dos pares e a afinidade com o cargo constituem o maior motivador para abraçar este trabalho.

Logo, essa identidade se constitui em meio a tensões entre o que é prescrito legalmente e o que se impõe no cotidiano das instituições escolares. A falta de uma definição clara e unificada sobre o perfil do coordenador pedagógico contribui para a fragmentação de sua atuação e para a sobrecarga de funções que extrapolam suas atribuições formais.

Ademais, os resultados indicam que os coordenadores frequentemente se deparam com demandas emergenciais e operacionais que dificultam a consolidação de uma identidade profissional centrada na formação docente e na mediação pedagógica. Muitos relatam que, diante da multiplicidade de tarefas, acabam adotando posturas imediatistas, com ações voltadas à resolução de problemas urgentes em detrimento da reflexão crítica e do planejamento coletivo com os professores.

Assim, a realidade vivenciada nas escolas reforça a percepção de que a identidade do coordenador pedagógico é constantemente tensionada entre o que se espera desse profissional, como formador e articulador pedagógico, e o que ele efetivamente consegue realizar em seu contexto de atuação. Essa distância entre a função idealizada e a prática real demanda um processo formativo que valorize tanto a compreensão teórica quanto a prática reflexiva, capazes de fortalecer a construção de uma identidade profissional mais coerente com os objetivos educacionais.

Essa tensão foi amplamente discutida por Placco (2006), ao analisar a sobreposição de tarefas e a postura reativa muitas vezes adotada frente às urgências escolares. Rocha e Aguiar (2012) também contribuem ao compreender a identidade profissional como uma construção histórica e social, que se configura entre a norma e a prática vivida, exigindo posicionamento crítico diante das contradições do cotidiano escolar.

Formação para e na coordenação

A formação “para” a coordenação refere-se à preparação prévia para o exercício da função, enquanto a formação “na” coordenação envolve o papel formativo desempenhado pelo coordenador no cotidiano escolar. Ambas se revelam essenciais para consolidar a identidade profissional desse sujeito e ampliar sua atuação como articulador de saberes e práticas pedagógicas.

Os dados demonstram que os coordenadores reconhecem a necessidade de uma formação contínua, que os prepare não apenas para o domínio técnico-administrativo,

mas sobretudo para a mediação pedagógica e o apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, o coordenador emerge como agente central na promoção de espaços reflexivos de formação em serviço, contribuindo para a construção coletiva do fazer pedagógico.

Essa percepção é corroborada pelos dados empíricos da pesquisa. A maioria dos coordenadores relatou desenvolver ações formativas diretamente: 58,8% afirmaram realizar eles mesmos a formação continuada, enquanto 79,4% organizam esse processo convidando formadores externos. Esses resultados evidenciam o protagonismo do coordenador como articulador de saberes e práticas que transcendem a gestão burocrática, consolidando sua função como mediador da formação docente. Evidencia-se, também, o compromisso e o reconhecimento da importância desta função para a organização do trabalho pedagógico na escola, bem como denota-se a consciência do domínio de um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho de coordenação pedagógica.

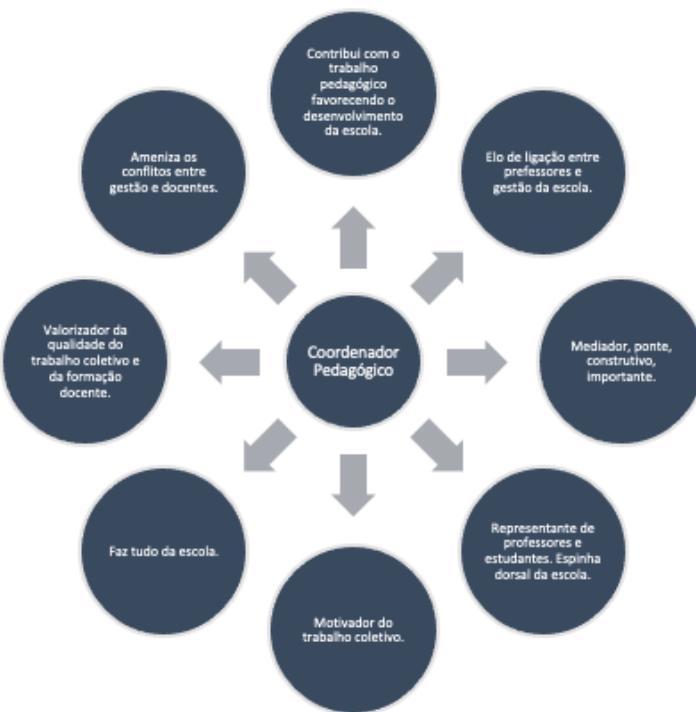
Pimenta (2002) reforça essa perspectiva ao afirmar que a formação continuada no interior da escola precisa estar integrada às necessidades formativas da equipe e à reflexão pedagógica coletiva. Do mesmo modo, Vasconcellos (2002) argumenta que a coordenação deve ser vivida como espaço de interlocução crítica, em que a escuta, a partilha e a problematização das práticas sejam elementos centrais da formação em serviço.

No entanto, a baixa presença de iniciativas institucionais (como ações formativas promovidas pela Secretaria de Educação ou equipe gestora), mencionada pelos pesquisados, também revela um cenário de isolamento funcional, em que o coordenador pedagógico, em geral, assume solitariamente a responsabilidade pela formação pedagógica da equipe. Isso reforça a urgência de políticas públicas que reconheçam e apoiem estruturalmente essa dimensão do seu trabalho.

As contribuições do trabalho do coordenador pedagógico

O trabalho do coordenador pedagógico representa um eixo articulador fundamental na dinâmica escolar. Ao assumir o papel de mediador entre equipe gestora, corpo docente e documentos institucionais e comunidade escolar, esse profissional contribui diretamente para a qualificação do processo ensino-aprendizagem, sobretudo por meio da formação continuada e do acompanhamento pedagógico, conforme apresenta a figura 1.

Figura 1. Contribuições do trabalho da Coordenação Pedagógica.



Fonte: Das autoras a partir do questionário (2023)

Como apresentado na figura supracitada, os coordenadores reconhecem sua atuação como promotora de reflexões pedagógicas, intervenções, na prática docente e apoio à construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Eles destacam iniciativas como mediação de conflitos, incentivo ao planejamento colaborativo e fortalecimento de espaços de estudo e escuta docente. Essas ações apontam para uma atuação que vai além da supervisão técnica, assumindo uma dimensão formativa e política.

No entanto, também foram relatadas dificuldades relacionadas à falta de tempo, acúmulo de funções e ausência de respaldo institucional. Tais elementos interferem diretamente na efetividade do trabalho do coordenador e limitam o alcance de sua contribuição pedagógica.

Portanto, quando as condições institucionais são minimamente favoráveis, o coordenador pedagógico se constitui como um agente estratégico de transformação no cotidiano escolar. Sua atuação contribui para ressignificar a prática docente, alinhar o trabalho pedagógico às diretrizes legais e promover a formação de professores em serviço, essencial à consolidação de uma escola democrática e reflexiva. Como apontam Placco, Orsolon e Souza (2006), a mediação realizada pelo coordenador pedagógico deve possibilitar a construção coletiva do conhecimento pedagógico, fomentando o protagonismo docente. Para Vasconcellos (2002), essa contribuição se dá sobretudo quando o coordenador é reconhecido como sujeito político-pedagógico, capaz de articular teoria, prática e contexto institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o trabalho do coordenador pedagógico da SEDF a partir da articulação entre documentos normativos e a prática cotidiana vivenciada nas instituições educativas. Os resultados revelaram uma função marcada por contradições:

ao mesmo tempo, em que é normativamente reconhecida como essencial à formação docente e à mediação pedagógica, na prática, é constantemente tensionada por exigências institucionais, acúmulo de tarefas e ausência de políticas públicas específicas de valorização e formação.

A análise documental e os dados empíricos indicaram que, embora a maioria dos coordenadores declare conhecer os marcos legais que norteiam sua atuação, esse conhecimento nem sempre se traduz em apropriação crítica. O distanciamento entre o discurso institucional e as condições reais de trabalho limita o pleno exercício da função pedagógica e formativa, comprometendo a identidade profissional do coordenador.

O estudo também demonstrou que a formação continuada, tanto como objeto quanto como prática do coordenador, constitui uma das principais dimensões de sua atuação. Contudo, essa função é frequentemente assumida de forma solitária, sem o apoio sistemático da gestão ou da própria Secretaria de Educação. Isso reforça a necessidade de políticas institucionais que reconheçam e apoiem a coordenação pedagógica como espaço estratégico na formação docente em serviço.

Assim, conclui-se que o trabalho do coordenador pedagógico, quando realizado em condições minimamente estruturadas, tem potencial transformador. Ao promover a escuta, o diálogo e a reflexão crítica, esse profissional contribui significativamente para a qualificação da prática docente e para a construção de uma escola mais democrática e comprometida com a aprendizagem. Cabe, portanto, reafirmar a urgência de investir na formação, valorização e regulamentação da função do coordenador pedagógico, de modo a consolidar seu papel como articulador da ação educativa no contexto escolar. Com isto consideramos ter respondido ao objetivo geral desta pesquisa que foi **compreender a atuação do coordenador pedagógico, explorando sua identidade, os saberes mobilizados, a formação continuada e as contribuições para a organização pedagógica**.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei n.º 4.751**, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

BRASIL. **Lei n.º 10.880**, de 09 de junho de 2004. Institui o Programa de apoio ao transporte escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento Educação de jovens e adultos. D.O.U de 11/06/2004, pág. nº 11. jun. 2004.

BRASIL. **Lei n.º 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Leis da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/67731-leis-legislacao-e-atos-normativos-setec> Acesso: 01 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Portaria n.º 1.153, de 06 de dezembro de 2022. Portaria de Distribuição de turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica: Projeto Político -Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Regimento interno: Decreto n.º 38.631, de 20 de novembro de 2017 / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. - Brasília, 2018.

COSTA, Elisângela André da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica. Acta Scientiarum. Educação, v. 43, e55483, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357319997_Desafios_e_aprendizagens_do_diologo_e_da_profissao_com_a_fala_oses_professores_da_educacao_basica#fullTextFileContent Acesso em: 31 jan. 2023

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente. 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. O minidicionário da Língua Portuguesa. 4^aed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIBBS. Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUSSAYE, Jean. **Une illusion pédagogique?** In: Cahiers Pédagogiques. Paris: INRP, 334, p. 28-31, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2021.

MARX, Karl. **Terceiro manuscrito**. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. DERNOS DE PESQUISA v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. **O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/ na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2006.

ROCHA, Aurea M. Costa; AGUIAR, Maria da Conceição C. **Aprender a Ensina, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível**, 2012. GT 08. Anais da ANPED. Disponível em: www.anpeda.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf.

ROCHA, Cristino Cesário. **Perfil do coordenador pedagógico: obstáculos e pistas de ação**, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/perfil-do-coordenador-pedag00d3gico-e-pistas-de-au00c7u00c3o-para-organizau00c7u00c3o-e-planejamento.pdf> Acesso em: 03 fev. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertard, 2002.

Capítulo 17

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: UM OLHAR PARA DOCÊNCIA NA MATEMÁTICA

Jaqueleine Puquevis de Souza, Elizandra Flizicoski, Joyce Jaquelinne Caetano, Márcio André Martins

Resumo: Discussões dentro dos projetos de formação docente sobre relações de gênero e diversidade sexual são necessárias na atualidade para compreensão da temática. Por diversidade sexual entende-se a amplitude de aspectos de demonstrações da sexualidade humana e identidade de gênero refere-se à vivência particular associada ao gênero com o qual o sujeito se caracteriza. Estas discussões devem ser articuladas nos cursos de licenciatura e na formação continuada. O objetivo deste estudo é evidenciar por meio de pesquisa bibliográfica os desafios encontrados na efetivação da formação docente em gênero e diversidade sexual e os objetivos secundários direcionar um olhar para formação de futuros professores de Matemática. A metodologia utilizada foi a revisão integrativa. Pesquisas apontam que não existe ainda uma preparação e formação em diversidade, por isto é preciso ofertar formação docente em educação sexual nos cursos de licenciatura para que os professores possam estar capacitados para atuarem nesta realidade educacional.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade sexual. Identidade de gênero. Docência na matemática.

J. P. Souza (✉). Unicentro e Uniguairacá. Guarapuava, PR, Brasil.
e-mail: jaquepuquevis@yahoo.com.br

E. Flizicosk (✉). Uniguairacá. Guarapuava, PR, Brasil.

J. J. Caetano (✉). Unicentro. Iraty, PR, Brasil.

M. A. Martins (✉). Unicentro. Guarapuava, PR, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A “sexualidade humana” sempre foi um tabu nas discussões da sociedade, principalmente nos âmbitos escolares. Para muitos profissionais devido a sua própria história de vida, sua cultura e ideologias presentes na sociedade, lidar com a temática torna-se uma tarefa difícil. É importante que sejam trabalhados métodos de ensino que tornem possível uma formação mais humana, capaz de despertar no aluno o respeito e a compreensão do outro, seja em relação a gênero, etnia ou raça. Porém, o que se nota ainda é a falta desta discussão na formação docente.

Diante desta realidade é fundamental a formação de docentes capacitados em relação a diversidade sexual e a inserção destas discussões no currículo dos cursos de licenciatura, procurando debater esse assunto de maneira estruturada e natural sem estereótipos.

A docência em Matemática enfrenta desafios significativos ao incorporar temas relacionados à diversidade sexual e identidade de gênero, especialmente em razão da tradição historicamente neutra e conteudista atribuída à disciplina, que muitas vezes ignora os aspectos socioculturais do processo educativo. Segundo Borba e Skovsmose (1997), o ensino da Matemática não é neutro, pois está inserido em um contexto social, portanto pode ser problematizado a partir de diferentes perspectivas, inclusive as de gênero e sexualidade. No entanto, a falta de formação docente ainda não prepara nossos docentes para estas questões complexas sobre diversidade (LOURO, 2008). Professores que não recebem formação crítica sobre essas temáticas, tendem a não reconhecer como discursos normativos.

Alguns estudos já apontam índices significativos de evasão de estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar. Assim, é urgente que os cursos de formação inicial e continuada promovam espaços de reflexão sobre, como a Matemática pode ser ensinada de forma mais inclusiva, respeitando e valorizando a diversidade dos sujeitos em sala de aula (SILVA, 2010).

A justificativa social deste trabalho visa contribuir com as discussões acadêmicas e educacionais buscando efetivar as políticas previstas na legislação, especialmente no que diz respeito à inclusão da diversidade no acesso à educação.

Gênero e diversidade são assuntos importantes que merecem atenção na formação de professores, proporcionando intervenções pedagógicas que encorajem os que buscam uma transformação social. Sendo assim, tomamos a seguinte pergunta norteadora deste trabalho: a prática formativa docente tem contemplado assuntos como gênero e diversidade?

Como objetivo geral o estudo busca, evidenciar por meio da revisão integrativa os desafios encontrados na efetivação da formação docente em gênero e diversidade sexual. Como objetivos específicos foram elencadas as seguintes temáticas: discutir brevemente a formação sobre o tema para docentes da matemática, realizar uma revisão bibliográfica sobre formação dos professores em relação às questões de diversidade sexual e identidade de gênero; identificar as principais abordagens teóricas, conceitos e modelos de formação de professores relacionados à diversidade sexual e identidade de gênero; analisar as políticas, diretrizes e práticas educacionais existentes que abordam a formação dos professores em relação às questões de diversidade sexual e identidade de gênero.

DESENVOLVIMENTO

Desde 1980 com a democracia no Brasil e a Constituição de 1988, a educação cidadã passou a ser discutida como meio de inclusão. Entre as temáticas consideradas

estavam a inclusão sobre a diversidade de gênero. Louro (2016) descreve que movimentos sobre a sexualidade se tornaram relevantes nos dois últimos séculos e desde então, tem sido alvo tanto de vigilância quanto de controle. Seus efeitos ainda são contraditórios, pois existe uma dualidade entre aceitação da diversidade sexual e intensificação de ataques, por meio dos próprios alunos e familiares. Por isto a importância da formação de professores:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática (Pimenta, 1997, p. 11).

Ensinar os conteúdos entendendo as questões de gênero e diversidade, pode auxiliar na formação de alunos pensantes e com respeito ao próximo, proporcionando uma formação respaldada na humanização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (em orientação sexual) foram aplicados como tema transversal, ou seja, todos os professores tem liberdade para empregar temáticas relacionadas à sexualidade, visto que ela faz parte do cotidiano escolar. Os PCN's eclodiram no momento em que o Estado brasileiro constatou que o número de adolescentes grávidas aumentou, bem como o crescimento da quantidade de pessoas infectadas pelo vírus HIV. Nesse contexto, a sexualidade passou a ser um tema trabalhado na esfera educacional (Altmann, 2001). Para que essas ações aconteçam conforme o esperado é fundamental capacitação e comprometimento de todos, uma vez que:

Aprender a trabalhar com Educação Sexual não é algo que acontece rapidamente, com apenas alguns cursos, mas requer um processo contínuo de formação, em que os educadores possam adquirir conhecimentos científicos, rever posturas, questionar valores e preconceitos, trocar experiências, confrontar opiniões, de modo a construir novos saberes e descobrir outras possibilidades de atuação nesta área (Fava, 2008, p. 154).

Um currículo educacional precisa abranger as diversidades existentes em sala de aula para que todos os alunos sejam instruídos. Portanto, a formação docente e a organização do espaço escolar devem estar em conformidade para que se possa fazer a diferença na vida dos alunos. Porém, o que é observado ao longo dos anos é:

Uma ausência nos currículos educacionais referente ao estudo de gênero e diversidade sexual, como se nossas(os) alunas(os) fossem todas(os) heterossexuais e se adaptassem perfeitamente às práticas discursivas impostas por uma sociedade sexista e heteronormativa. Ao longo da história, as instituições educacionais se preocuparam apenas em disciplinar e regular os corpos (Barros; Menezes, 2014, p. 195).

Educadores devem ter “[...] um espaço onde possam se formar como orientadores conscientes e capazes de indicar caminhos e escolhas que tornem a vida do indivíduo menos traumática, com menos culpa e ansiedade, com menos preconceitos e desinformação” (Ribeiro, 2008, p. 2). Assim, a escola precisa oferecer oportunidades de conversação e projetos onde se perceba a magnitude que o tema exprime na vida das pessoas. Para Souza e Silva (2015) formar professores é um grande desafio, principalmente sobre questões sobre diversidade. Quando a desinformação acontece pode ser gerado a exclusão.

Políticas, diretrizes e práticas sobre a formação dos professores em relação à diversidade e identidade de gênero

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estabelecidos pelo Governo Federal na década de 1990 têm o objetivo de “orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia” (Brasil, 1998, p. 21). Os PCN's exibem os temas transversais como uma perspectiva de complementar o princípio da formação de uma cidadania absoluta àqueles encontram-se no espaço escolar. Existem “uma série de documentos que podem nortear e salvaguardar a prática docente que esteja atenta à diversidade sexual e de gênero” (Santos; Santos, 2019, p. 150).

A Constituição Federal, em seu Art. 3º define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, art. 3º, inc. IV). Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (Brasil, 1988, art. 5º), e deixa claro a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

O Plano Nacional de Educação define entre suas diretrizes a "III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (Brasil, 2014).

Desafios na docência da matemática em questões de gênero

Em relação aos docentes na matemática, pesquisas como as de Cardoso e Santos (2014), trazem discussões interessantes sobre estas questões. Em seus estudos em uma sala de aula, observaram uma disparidade de gênero evidente nas aulas. As autoras descrevem que os meninos demonstravam maior envolvimento com os conteúdos matemáticos em comparação às meninas. Em relação a docente, pode ser observado que tendia a concentrar sua atenção nos estudantes do sexo masculino com maior interesse na área. Além disso, os exemplos usados nas atividades geralmente traziam figuras masculinas como protagonistas. Quando as meninas apareciam no centro das narrativas, os contextos apresentados envolviam tarefas como decorar a casa, cuidar de bonecas ou brincar, reforçando estereótipos e meninos em funções e profissões ligados à área matemática. Uma observação interessante, foi que os conteúdos apresentados estavam dispostos nos próprios materiais didáticos que acabam contribuindo para a manutenção das desigualdades de gênero.

Este estudo traz algumas análises para este tipo de comportamento em sala, pautadas nas ideologias culturais de ideias estereotipadas, de que “meninos têm mais afinidade com o raciocínio lógico”. Cardoso e Santos (2014) também ressaltam que representações como “mulheres não gostam de matemática”, “não são racionais” ou “são muito emocionais” acabam

sendo reiteradas tantas vezes que passam a fazer parte da chamada “gramática da performatividade”, criando uma norma baseada em tais concepções.

No mesmo campo de discussão, Brancaleoni e Oliveira (2015), ao investigarem as concepções de gênero e sexualidade entre professores de uma escola de educação básica, identificaram uma tendência recorrente: quando o assunto é gênero e sexualidades, os docentes costumam “passar a responsabilidade adiante”, como se esse fosse um tema exclusivo das disciplinas de Ciências ou Biologia. No entanto, as autoras apontam que essas temáticas são transversais e devem ser trabalhadas em todas as áreas do conhecimento.

Silva (2019) na análise do corpus composto por 25 artigos, busca evidenciar tanto os potenciais quanto as limitações, os questionamentos e compromissos, bem como as tensões e conexões presentes em duas distintas abordagens analíticas do gênero identificadas nos textos. Essa distinção nos permitiu organizá-los em dois grupos: o primeiro comprehende os estudos que tratam o gênero como uma variável para investigar diferentes aspectos dos processos educativos relacionados à matemática; o segundo inclui aqueles que adotam o gênero como categoria analítica, visando compreender as relações de gênero na matemática tanto no contexto escolar quanto em outros espaços sociais. Os achados indicam um aumento no interesse pelas questões de gênero nos estudos da Educação Matemática. No entanto, também alertam para o risco de esses estudos se apoiarem em uma rede de referências que reproduz concepções que reforçam a diferença entre homens e mulheres, meninos e meninas, no que diz respeito às práticas matemáticas. Por outro lado, os resultados revelam brechas nesse discurso hegemônico, as quais podem abrir caminho para problematizações e investigações mais aprofundadas sobre os mecanismos que produzem tais diferenças na relação entre gênero e matemática. Além disso, sinalizam a importância de incorporar outras categorias — como raça, etnia, sexualidade, geração e território — em articulação com gênero e matemática, com o intuito de ampliar a compreensão do tema e contribuir para o enfrentamento das desigualdades.

Como Butler (2018) afirma, algumas vezes é o próprio ato de agir que confere o poder necessário para transformar uma realidade. A inclusão da temática da diversidade sexual e das identidades de gênero no ensino da Matemática demanda uma postura crítica do docente, capaz de reconhecer que o currículo é também um campo político e cultural, permeado por disputas de sentidos e por processos de normatização. Como argumenta Silva (1999), o currículo não é apenas uma seleção neutra de conteúdos, mas uma construção social que privilegia determinadas vozes e silencia outras. Além disso, Garcia (2014) destaca que muitos professores demonstram insegurança ou desconhecimento ao abordar essas questões, em grande parte pela ausência de formação específica que articule matemática e diversidade. Superar esse desafio exige, portanto, que os docentes se apropriem de uma perspectiva interseccional e crítica, na qual a matemática não seja vista apenas como técnica, mas como prática social implicada na construção de subjetividades e na promoção de justiça social.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de uma revisão integrativa da literatura, uma metodologia ampla de resumo do conhecimento e aplicação prática dos resultados de distintos tipos de estudos, os quais podem ser: experimentais, não experimentais, informações de literatura teórica e prática (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Para tanto, realizou-se um levantamento de artigos no google acadêmico, utilizando os seguintes descritores: diversidade sexual; identidade de gênero; formação de professores. Como critério de inclusão foram utilizadas pesquisas que trouxeram a temática: formação de professores, com o intuito de verificar a produção na área de formação docente relacionados ao tema. Após, em um segundo momento, realizou-se um levantamento de produção na área de formação docente em Matemática. Para isto, recorremos à Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) que reúne produção de educadores matemáticos de todo o país. A escolha dessa referência se deu por sua notoriedade na área.

No primeiro levantamento selecionamos 09 artigos científicos no período de 2012 a 2022. Após a seleção e leitura desses materiais, de acordo com o critério de inclusão e

exclusão, foi construído um quadro para ordenar os artigos, objetivando evidenciar suas principais características: título e autor(es), objetivos e resultados. Já no segundo levantamento realizado na SBEM, selecionamos três materiais, sendo dois artigos de 2024 e um e-book de 2022, considerados estes materiais mais pertinentes e relacionados à pesquisa proposta.

Resultados e discussões

Nesta seção temos o Quadro 1 estruturado com o título do artigo e nome do(s) autor(es), os objetivos e resultados da pesquisa, composto por 9 artigos científicos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos. Vejamos a seguir as especificações de cada artigo.

Quadro 1 – Indicação dos textos, objetivos e resultados de pesquisas

Título e autor(es)	Objetivos	Resultados
Gênero e Diversidade Sexual no Currículo Escolar: Uma Abordagem Inter e Transdisciplinar no Ensino e na Formação de Professores (Araújo; Camargo, 2012).	Refletir sobre questões diversos referentes aos estudos de gênero e à adversidade sexual no ensino e na formação de professores.	O currículo escolar tradicional não proporciona condições plenas para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, valorizando as diversidades socioculturais, o que interfere na formação.
Formação de Professores/as em Gênero e Sexualidade: Possibilidades e Desafios (Soares; Monteiro, 2019).	Analizar a influência do curso GDE na prática pedagógica de professores/as de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro, em relação à abordagem dos temas sexualidade e gênero.	Há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que lidam diretamente com crianças e adolescentes, além de iniciativas de consolidação das ações.
Gênero e Diversidade na Formação de Professores/as: Caminhos para uma Educação em Direitos Humanos (SANTANA; SILVA; LAGE, 2018).	Compreender como as discussões sobre gênero e diversidade no processo de formação continuada dos/as professores/as contribuem para uma proposta de educação em direitos humanos.	A formação continuada dos professores deve ser pensada a partir da perspectiva da educação em direitos humanos para que a escola possa ser engajada com os valores de transformação
Narrativas sobre Gênero e Diversidade Sexual no Ensino e na Formação de Professoras e Professores (Barros; Menezes, 2014).	Analizar as narrativas de professoras e professores, localizando suas concepções docentes sobre gênero e diversidade sexual através da investigação de aspectos de suas experiências de vida que	É necessário o reconhecimento das diversas identidades no espaço escolar e acadêmico, e uma prática profissional docente que contribua para a veiculação dos ideais dos direitos humanos em interface com os direitos

	colaboraram de modo significativo para essas concepções.	sexuais, respeito à diversidade.
A Formação de Professores para a Diversidade Sexual: Discussões Iniciais sobre o Objeto (Vortman; Cardoso; Silva, 2018).	Socializar os resultados parciais da investigação teórica e documental, destacando como resultados alguns discursos que apontam para a discrição, o silenciamento e a timidez dos debates escolares quando da diversidade sexual.	Formação docente deficitária, tendo em vista que a graduação não oferece contribuições pertinentes ao futuro exercício docente. Silenciamento e a timidez. Naturalização das posturas preconceituosas, ambiência que promove a desigualdade.
Desafios na Formação Docente em Diversidade Sexual (Santos; Santos, 2019).	Evidenciar os desafios encontrados na efetivação da formação docente em diversidade sexual.	O combate a discriminações e outras formas de violência em função de identidade sexual e/ou de gênero faz parte do trabalho docente
Educação Sexual e Formação Docente: uma Discussão Urgente no Âmbito das Licenciaturas (Alves; Souza, 2022).	Discutir a urgência em incluir a disciplina Educação Sexual nos currículos de formação de professores.	Faz-se necessário oferecer a disciplina de Educação Sexual nos cursos de Licenciatura, assegurando uma formação de professores capacitados para trabalhar de forma eficaz a educação sexual no ambiente escolar.
Políticas Públicas de Formação de Professores/as em Gênero e Diversidade Sexual: entre interdições e disputas, o que resiste? (Alvarenga; Silva; Mello, 2021).	Discutir as políticas públicas de formação de professores/as em gênero e diversidade sexual, entendendo-as como um campo de disputa que, nos últimos anos, tem se inclinado a perdas e retrocessos significativos.	Políticas de formação de professores no Brasil se alinham às necessidades do capital de formar para um projeto de educação que radicaliza a concepção de educação como aprendizagem de conteúdos escolares que não incorporam as relações de gênero e a diversidade sexual como princípios de equidade.
Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Formação Inicial Docente: reflexões a partir de uma pesquisação em um curso de pedagogia (Silva; Nobre, 2020).	Analizar as concepções de licenciandos concluintes e investigar as limitações e potencialidades da abordagem das temáticas “diversidade sexual” e “questões de gênero” no âmbito universitário.	Percebe-se que a conceituação da Educação Sexual se encontra, na maioria das vezes, atrelada ao conceito de questões de gênero. Observou-se nos graduandos uma preocupação em eliminar qualquer ação homofóbica e sexista no meio escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores

Araújo; Camargo (2012), no seu artigo intitulado Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores refletem sobre questões referentes aos estudos de gênero e à diversidade sexual no ensino e na formação de professores. Para isso, partiram de uma discussão sobre as referências educacionais decorrentes e a teoria da complexidade e suas interrelações com o currículo e a formação de professores, alinhando as discussões a respeito da relação entre gênero, sexualidade e currículo com fundamentação teórica e crítica procedente dos estudos culturais. Concluíram que o currículo escolar tradicional não proporciona condições plenas para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Soares; Monteiro (2019) falaram sobre a Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios, buscando analisar a influência do curso GDE na prática pedagógica de professores/as de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em relação à abordagem dos temas sexualidade e gênero. Com isso, constataram que existe a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, além de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares.

Santana; Silva; Lage (2018) buscaram compreender como as discussões sobre gênero e diversidade no processo de formação continuada dos/as professores/as contribuem para uma proposta de educação em direitos humanos com o seu artigo Gênero e diversidade na formação de professores/as: caminhos para uma educação em Direitos Humanos. Com isso, entenderam que a formação continuada dos/as professores/as deve ser pensada a partir da perspectiva da educação em direitos humanos para que a escola possa ser engajada com os valores democráticos. Assim, a prática docente comprometida com a transformação social e empoderamento dos/as sujeitos/as deve voltar-se para discussões daqueles/as que foram silenciados/as historicamente.

Barros; Menezes (2014) no seu artigo Narrativas sobre gênero e diversidade sexual no ensino e na formação de professoras e professores objetivaram, através de entrevista narrativa, analisar as narrativas de professoras e professores, entendendo suas concepções docentes sobre gênero e diversidade sexual por meio da investigação de aspectos de suas experiências de vida. Com isso, concluíram que é necessário o reconhecimento das diversas identidades no espaço escolar e acadêmico, bem como conscientizar-se sobre a necessidade da realização de uma prática profissional docente que contribua para a veiculação dos ideais dos direitos humanos em interface com os direitos sexuais, assegurando que todos tenham acesso à educação através do respeito à diversidade.

Para Vortman, Cardoso e Silva (2018) trazem resultados parciais da investigação teórica e documental, destacando alguns discursos que apontam para a discrição, o silenciamento e a timidez dos debates escolares quanto da diversidade sexual. No seu artigo A formação de professores para a diversidade sexual: discussões iniciais sobre o objeto, notaram uma formação docente deficitária, tendo em vista que a graduação não oferece contribuições pertinentes ao futuro exercício docente. Tal postura favorece a perpetuação da naturalização das posturas preconceituosas, o que promove a desigualdade e a hierarquização de um padrão heteronormativo masculinizado.

Santos e Santos (2019) falam sobre os Desafios na formação docente em diversidade sexual. Seu objetivo é evidenciar os desafios encontrados na efetivação da formação docente em diversidade sexual. Concluíram que o combate à discriminações faz parte do trabalho docente, além de ser uma obrigação moral e prevista em diversos instrumentos jurídicos e normativos que balizam o exercício da profissão e o ideal de educação que contribui para uma nação democrática e socialmente justa.

No artigo Educação sexual e formação docente: uma discussão urgente no âmbito das licenciaturas, de Alves e Souza (2022) o objetivo é discutir a urgência em incluir a

disciplina Educação Sexual nos currículos de formação de professores. Chegaram à conclusão que a temática pouco tem aparecido na formação dos participantes que responderam. Por isso é necessário oferecer a disciplina de Educação Sexual nos cursos de Licenciatura, assegurando uma formação de professores capacitados para trabalhar de forma eficaz a educação sexual no ambiente escolar.

Alvarenga, Silva e Mello (2021) discutiram as políticas públicas de formação de professores/as em gênero e diversidade sexual, entendendo-as como um campo de disputa que, nos últimos anos, tem se inclinado a perdas e retrocessos significativos no seu artigo Políticas públicas de formação de professores/as em gênero e diversidade sexual: entre interdições e disputas, o que resiste? Perceberam que atualmente as políticas de formação de professores/as no Brasil se alinham às necessidades do capital de formar professores/as para um projeto de educação que radicaliza a concepção de educação como aprendizagem de conteúdos escolares que não incorporam as relações de gênero e a diversidade sexual como princípios de equidade.

Em Questões de gênero e diversidade sexual na formação inicial docente: reflexões a partir de uma pesquisa-ação em um curso de pedagogia, Silva e Nobre (2020) analisaram as concepções de licenciandos concluintes e investigaram as limitações e potencialidades da abordagem das temáticas “diversidade sexual” e “questões de gênero” no âmbito universitário. Com isso, notaram que a conceituação da Educação Sexual se encontra atrelada ao conceito de questões de gênero. Percebeu-se nos graduandos uma postura criativa e uma preocupação em eliminar qualquer ato homofóbico e sexista no meio escolar. Portanto, nota-se que todos os artigos corroboram com a mesma ideia, de que não existem preparação e formação em diversidade.

Formação docente em matemática: gênero e diversidade

Em relação aos artigos relacionados à formação docente em Matemática, buscamos na SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática) materiais que se constituíssem produção representativa da área e que, portanto, trariam luz às nossas reflexões sobre o tema da presente pesquisa. Dos materiais encontrados, selecionamos três que se enquadram em nossa proposta de discussão.

O primeiro material escolhido foi o artigo “Formação docente e redução das desigualdades entre homens e mulheres: análise a partir dos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de Minas Gerais” das autoras Lais Couy e Eliane Scheid Gazire, publicado na Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, v. 14, n. 2, maio/ago. 2024. Este estudo buscou investigar se e como as questões de gênero, com foco na redução das desigualdades entre homens e mulheres, estão presentes nos currículos (PPCs) de cursos de Licenciatura em Matemática de universidades federais de Minas Gerais, considerando a obrigatoriedade da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Para a realização desta pesquisa realizaram Análise documental e de conteúdo de 12 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de universidades federais mineiras, alinhados à Resolução CNE/CP 02/2015. A ideia foi analisar os componentes curriculares obrigatórios (disciplinas), buscando evidências explícitas ou implícitas de discussões sobre gênero.

Quanto aos resultados, verificaram que em apenas 3 dos 12 cursos não foi encontrada qualquer menção ao tema de gênero nos componentes obrigatórios. Assim, a maioria dos cursos aborda o tema de maneira generalista, apenas mencionando "gênero" em ementas de disciplinas mais amplas, como Diversidade, Direitos Humanos ou Sociologia, mas apenas um curso oferecia uma disciplina eletiva dedicada ao tema (UFLA), mas sem ementa ou referências bibliográficas disponíveis. Verificaram ainda, que a maior parte das referências utilizadas nos cursos não abordava especificamente

Gênero e Educação Matemática. Os termos “gênero” e “igualdade entre homens e mulheres” quase não aparecem de forma específica, sendo tratados de maneira transversal ou diluída em outras temáticas. Os PPCs geralmente não descrevem como se dará a abordagem de gênero na formação dos futuros professores.

Couy e Gazire (2024) apontam nesse trabalho, a fragilidade na inclusão efetiva da temática de gênero nos currículos de Matemática, mesmo com exigência legal. Mesmo quando ela existe, a abordagem é superficial e limitada, geralmente reduzida a uma ou outra disciplina, sem aprofundamento ou articulação entre teoria e prática. O artigo recomenda a construção de percursos formativos integrados, com maior articulação entre os conteúdos pedagógicos e matemáticos, e com enfoque na diversidade e inclusão. Sugere também que haja diretrizes curriculares mais específicas para gênero na formação docente, como já ocorre com temas como etnia e direitos humanos.

O segundo material selecionado, foi o artigo “Educação Matemática Queer: uma possibilidade dialética entre bases numéricas e concepções de gêneros” dos autores Matheus Centa de Lacerda e Maurício Rosa, publicado em Educação Matemática em Revista, v. 29, n. 82, jan./mar. 2024. O objetivo deste estudo foi compreender como ocorre a constituição do conhecimento matemático de estudantes a partir de atividades envolvendo bases numéricas associadas a concepções de gênero, adotando uma perspectiva queer e dialética. O foco foi entender como a matemática pode contribuir para a conscientização sobre identidades de gênero e resistências LGBTQIA+ no ambiente escolar. A pesquisa foi qualitativa com inspiração fenomenológica e dialética, tendo como contexto, uma sala de aula do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Porto Alegre e teve como participantes 6 estudantes (5 meninas e 1 menino), com envolvimento em três encontros pedagógicos. As atividades envolveram discussões sobre bases numéricas (binária, octal, etc.), reflexões críticas sobre a binariedade de gênero (0 = menino / 1 = menina), exercícios de atribuição de números a rostos com diferentes identidades de gênero, com base na diversidade numérica como metáfora para diversidade de gênero.

Lacerda e Rosa (2024) apontaram nesse estudo que os estudantes demonstraram capacidade de relacionar a pluralidade de bases numéricas com a diversidade de gêneros, rompendo com a ideia binária tradicional (masculino/feminino). Além disso, a pesquisa identificou movimentos dialéticos nas falas dos alunos, com questionamentos que mostraram desconstrução de padrões normativos de gênero e matemática. Para os autores a atividade pedagógica provocou estranhamento e reflexão crítica, evidenciando o potencial da matemática como meio de empoderamento e visibilidade para pessoas LGBTQIA+. Além disso, apontaram que as relações entre gênero e matemática não foram impostas, mas emergiram naturalmente das discussões, com destaque para a percepção de que tanto os números quanto as identidades não são limitados a apenas duas opções. Assim, concluíram que a constituição do conhecimento matemático pode ocorrer de forma dialética, com base em tensões entre opostos (ex: binário vs. não-binário), que essa abordagem quebra a visão tradicional de que matemática é neutra, mostrando que ela pode (e deve) dialogar com questões sociais e identitárias. A proposta dos autores é propor uma educação matemática queer, em que o ensino da matemática seja usado como ferramenta de transformação social e respeito à diversidade.

O terceiro material selecionado foi o e-book “Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades” organizado por Agnaldo da Conceição Esquincalha produzido pela SBEM em 2022. O e-book traz uma reflexão crítica sobre o papel da educação matemática nas discussões sobre gênero e diversidade, questionando a suposta neutralidade da matemática e defendendo sua função social e política no cenário educacional atual. Os textos da coletânea Este livro surge como

resultado das atividades do Grupo de Pesquisa “MatemátiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática”, criado na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2020. O grupo foi formado por jovens pesquisador(e)s interessados em construir um espaço, dentro da educação matemática, que acolha abordagens sociopolíticas comprometidas com o reconhecimento e a valorização das diversidades relacionadas a gênero e sexualidade.

Os capítulos que compõem este e-book totalizam dez artigos apresentados na sequência:

O Capítulo 1, intitulado “Por que algumas pessoas se incomodam com a pesquisa sobre gêneros e sexualidades em educação matemática?”, de autoria de Luísa Cardoso Mendes, Washington Santos dos Reis e Agnaldo da Conceição Esquincalha, analisa três manifestações virtuais que questionam ou atacam, direta ou indiretamente, o trabalho do Grupo MatemátiQueer. As análises se concentram em: (i) um tuíte e suas reações; (ii) uma reportagem publicada por um veículo de comunicação que se define como conservador; e (iii) uma publicação em um grupo de Facebook voltado a docentes de matemática. Esses episódios são marcados por resistências às discussões sobre gênero e sexualidade na educação matemática, principalmente quando essa abordagem visa desconstruir estruturas de poder e apoiar grupos marginalizados.

O Capítulo 2, “A matemática da resistência: reflexões sobre lutas do movimento LGBT+”, escrito por Denner Dias Barros, propõe compreender os processos de resistência do movimento LGBT+ frente à exclusão social e analisar como a matemática pode ser uma aliada nesse enfrentamento, a partir de uma abordagem da Educação Matemática Crítica. A reflexão é baseada em entrevistas e rodas de conversa com residentes e voluntários de uma casa de acolhimento para pessoas LGBT+.

O Capítulo 3, “Por uma virada sociopolítica: a importância da discussão sobre gêneros e sexualidades nas aulas e na pesquisa em (educação) matemática”, de Washington Santos dos Reis e Agnaldo da Conceição Esquincalha, expõe como o ensino e a pesquisa em matemática têm, muitas vezes, perpetuado microagressões ao negligenciar questões de gênero e sexualidade. Os autores propõem o enfrentamento desse cenário por meio da apropriação de marcos legais que legitimam a inclusão dessas temáticas na educação básica.

O Capítulo 4, “Entre-vista sobre gênero, sexualidade e educação matemática”, de Carla Araujo de Souza, Harryson Júnio Lessa Gonçalves e Deise Aparecida Peralta, apresenta relatos de vida e pesquisa de uma professora e de um professor da área de educação matemática. A partir de suas experiências em uma faculdade de engenharia, o capítulo discute os desafios e as possibilidades de inserção das discussões de gênero e sexualidade na formação docente e no currículo da matemática.

O Capítulo 5, “O que revelam as pesquisas sobre mulheres e sua relação com o aprender e o ensinar matemática?”, de Jéssica Maria Oliveira de Luna, traz um ensaio reflexivo com base em estudos publicados desde 2005. A autora analisa como o dispositivo de gênero pode contribuir para compreender a docência em matemática, ressaltando a importância das relações humanas e da construção de saberes nas práticas de sala de aula.

O Capítulo 6, “O que as matemáticas têm a ver com as questões de gênero? Indagando estudantes sobre o tema”, de Vanessa Franco Neto, Luiza Batista Borges e Thays Alves de Oliveira, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental e médio em um curso preparatório. O estudo investiga

como esses jovens compreendem e experienciam as questões de gênero em seu cotidiano, em especial nas interações com a matemática. Os dados revelam a persistência de estereótipos, mas também um crescente engajamento na problematização dos papéis de gênero, especialmente quanto à presença feminina em espaços ligados à matemática.

O Capítulo 7, “Olhares que se projetam no aprendizado de matemática: masculinidades e feminilidades que emergem nos discursos discentes”, escrito por Anna Lydia Azevedo Durval, Bruna Dayana Lemos Pinto Ramos e Jéssica Maria Oliveira de Luna, explora como estereótipos de gênero historicamente construídos se manifestam nas salas de aula de matemática. O estudo parte de relatos de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e busca refletir sobre como as noções de masculinidade e feminilidade influenciam as vivências escolares e as relações com a matemática.

O Capítulo 8, “Um olhar *Queer* para a Educação Matemática”, de Hugo dos Reis Detoni, Hygor Batista Guse e Tadeu Silveira Waise, propõe uma leitura da Teoria Queer em sua origem sociopolítica e discute sua aplicabilidade na educação matemática. O texto revisita os significados históricos do termo “queer” e articula essa perspectiva a conceitos como currículo e pedagogia, sugerindo novas formas de pensar o ensino da matemática por meio das diferenças.

O Capítulo 9, “Corpo-território-gay na docência em matemática: atravessamentos entre identidade sexual e profissional”, de Janivaldo Pacheco Cordeiro, Edmar Reis Thiengo e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, utiliza entrevistas narrativas para refletir sobre os corpos gays que, por não se encaixarem na lógica binária, ocupam posições marginalizadas no espaço docente. O capítulo busca repensar as interseções entre identidade sexual e a escolha pela docência em matemática.

Por fim, o Capítulo 10, “Cyberformaçāo com professores de matemática: a compreensão da héxis política à pedagogia *queer*”, escrito por Maurício Rosa, examina como ações formativas – como a análise de filmes e a produção de videoaulas – podem contribuir para o desenvolvimento da héxis política de professores de matemática. A proposta é pensar criticamente sobre como o ensino dessa disciplina pode se posicionar contra práticas discriminatórias e contribuir para o enfrentamento da LGBTQIA+fobia.

Com base nestes materiais selecionados da SBEM, foi possível identificar um movimento da Educação Matemática para as discussões de gênero e diversidade sexual e os trabalhos realizados mostram que atividades matemáticas podem ser estratégias eficazes de conscientização para uma educação matemática mais inclusiva. No entanto, ainda estamos muito longe de termos na formação inicial de professores de Matemática, uma formação adequada e comprometida com os direitos humanos garantindo acesso à educação com base no respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste trabalho foi evidenciar por meio de uma revisão integrativa os desafios encontrados na efetivação da formação docente em gênero e diversidade sexual. Nos estudos analisados pudemos perceber que somente a graduação não contribui para o exercício docente e a formação continuada ainda é falha nesta temática. A falta de estudos epistemológicos, teóricos e metodológicos descreve uma perspectiva de inaptidão relacionada ao tratamento da diversidade sexual no cotidiano escolar e a luta contra a discriminação de identidade sexual e de gênero faz parte do trabalho docente.

A falta de formação do professor de Matemática para lidar com as questões de gênero em sala de aula, também representa um desafio significativo para a promoção de

um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Muitas vezes, a formação inicial e continuada desses profissionais concentra-se exclusivamente nos conteúdos técnicos da disciplina, negligenciando discussões fundamentais sobre diversidade, equidade e respeito às identidades de gênero. Como resultado, práticas pedagógicas podem perpetuar estereótipos e desigualdades, dificultando a participação plena de estudantes que não se encaixam nas normas tradicionais de gênero. A ausência dessa preparação crítica compromete não apenas o desenvolvimento integral dos alunos, mas também o papel da escola como espaço de formação cidadã.

Com base na análise dos estudos realizados na segunda parte dos resultados, pudemos perceber que o interesse pela temática na Matemática tem se mostrado um campo em crescendo desenvolvimento e interesse dentro das discussões sobre gênero e diversidade sexual. Os trabalhos apresentados evidenciam o potencial dentro das práticas das atividades matemáticas, como ferramentas eficazes de conscientização e promoção de uma educação mais inclusiva.

Pode-se observar também que estes estudos também apontam para lacunas significativas na formação inicial de docentes de Matemática. Ainda precisamos desenvolver e fomentar uma preparação adequada e comprometida com os direitos humanos e com a garantia de acesso à educação baseada no respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 09, n. 02, p. 575-585, dez. 2001. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2025.
- ALVARENGA, E.; SILVA, E.M.; MELLO, M.M.L. Políticas públicas de formação de professores/as em gênero e diversidade sexual: entre interdições e disputas, o que resiste? **Formação em Movimento**, v. 3, i. 3, n. 7, p. 826-846, 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/720/1148>. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.
- ALVES, P.F.M.; SOUZA, D.M.F. Educação Sexual e Formação Docente: uma discussão urgente no âmbito das licenciaturas. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais** [...]. Maceió: Realize, 2022, 1- 12.
- ARAUJO, R.P.; CAMARGO, F.P. Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 104-123, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/dc509b98-711c-435c-8604-4f6e1472e347>. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.
- BARROS, S.D.; MENEZES, J.A. Narrativas sobre gênero e diversidade sexual no ensino e na formação de professoras e professores. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 169-201, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724615292014169>. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.
- BRANCALEONI, A. P. L., & OLIVEIRA, R. R. Formação de professores em sexualidade e gênero: concepções de docentes de uma escola pública do interior de São

Paulo. In: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. **Anais** [...]. Atena, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. **Brasília**, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Brasília**, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais para o Ensino Fundamental. **Brasília**: Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº13.005. Plano Nacional de Educação – PNE. **Brasília**: 05, de junho de 2014.

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. **A ideologia do conhecimento matemático**. Campinas: Papirus, 1997.

CARDOSO, L. R. C., & SANTOS, J. Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? **Ensino em Re-Vista**, 21(2), 341–352, 2014. Disponível em: Disponível em: endereço. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.

COUY, L.; GAZIRE, E.S. Formação docente e redução das desigualdades entre homens e mulheres: análise a partir dos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de Minas Gerais. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 14, n. 2, p. [número de páginas], maio/ago. 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/3730>. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.

CORDEIRO, J.P.; THIENGO, E.R.; RIOS, J.A.V.P. Corpo-território-gay na docência em matemática: atravessamentos entre identidade sexual e profissional. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (Org.). Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades. **Anais** [...]. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022, 188-205.

DETTONI, H.R.; GUSE, H.B.; WAISE, T.S. Um olhar Queer para a Educação Matemática. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (Org.). Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades. **Anais** [...]. Brasília : SBEM Nacional, 2022, 160-187.

DURVAL, A.L.A.; RAMOS, B.D.L.P.; LUNA, J.M.O. Olhares que se projetam no aprendizado de matemática: masculinidades e feminilidades que emergem nos discursos discentes. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (Org.). Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática: tensionamentos e possibilidades. **Anais**[...] Rio de Janeiro: SBEM, 2023, 140-159.

DETTONI, H.R.; GUSE, H.B.; WAISE, T.S. Um olhar Queer para a Educação Matemática. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (Org.). Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades. **Anais** [...]. Brasília : SBEM Nacional, 2022, 160-187.

FAVA, C.A. **Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática.** Gênero e pesquisa em psicologia social, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LACERDA, M.C.; ROSA, M. Educação Matemática Queer: uma possibilidade dialética entre bases numéricas e concepções de gêneros. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 29, n. 82, p. [número de páginas], jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/3730>. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.

LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUNA, J.M.O. O que revelam as pesquisas sobre mulheres e sua relação com o aprender e o ensinar matemática? In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: SBEM, 118-139.

NETO, V.F.; BORGES, L.B.; OLIVEIRA, T.A. O que as matemáticas têm a ver com as questões de gênero? Indagando estudantes sobre o tema. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Even3, 2021, 118-139.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, set. 1997.

RIBEIRO, P. R. M. Processos e trajetórias na formação de professores para atuação no campo da educação sexual: a experiência do núcleo de estudos da sexualidade na UNESP, Araraquara. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. **Anais** [...], Porto Alegre: PUCRS, 2008,129-140.

REIS, W.S.; ESQUINCALHA, A.C. Por uma virada sociopolítica: a importância da discussão sobre gêneros e sexualidades nas aulas e na pesquisa em (educação) matemática. **Revista Diversidade e Educação, Rio Grande**, v. 12, n. 2, p. 645–665, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18161>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ROSA, M. Cyberperformance com professores de matemática: a compreensão da héxis política à pedagogia queer. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (Org.). Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades. **Anais** [...]. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022. Cap. 10, p. 206–246.

SANTOS, C.F.; SANTOS, R.M.R. Desafios na formação docente em diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP, v. 29, n. 60, p. 140-161, jan./abril

2019. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13029> .
Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.

SILVA, F.S.; NOBRE, S.B. Questões de gênero e diversidade sexual na formação inicial docente: reflexões a partir de uma pesquisa-ação em um curso de Pedagogia. **Pesquisa em Foco**, São Luis, v. 25, n. 1, p. 05-27, jan./jun. 2020. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2339. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025. DOI:
<https://doi.org/10.18817/pef.v25i1.2339>

SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, J. Gênero e Matemática: cadeias discursivas e produção da diferença nos artigos acadêmicos publicados no Brasil entre 2009 e 2019. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 45–62, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/sryKBjVmXCLLrjy5rW49bYp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.

SOARES, Z.P.; MONTEIRO, S.S. Formação de Professores(as) em Gênero e Sexualidade: Possibilidades e Desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWHfWsfC/>. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R.. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, v.8, 102-6, 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: data de acesso 25 de abril de 2025.

SOUZA, M. A. S; SILVA, S. S. Formar Professores para a Diversidade na Escola: desafios de um curso de formação continuada. In: CAMPOS, C. R. P. **Gênero e Diversidade na Escola:** práticas pedagógicas e reflexões necessárias. Carlos Roberto Pires Campos – Vitória: Ifes, 2015.

SOUZA, C.A.; GONÇALVES, H.J.L.; PERALTA, D.A. Entre-vista sobre gênero, sexualidade e educação matemática. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática: tensionamentos e possibilidades**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022. p. 83–101. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ebook/ebook28.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

VORTMAN, Ana Cláudia Souza; CARDOSO, Railson Soares; SILVA, Maria Eneida da. A formação de professores para a diversidade sexual: discussões iniciais sobre o objeto. **Anais [...] Inhumas: UEG**, 2018, p. 337-346.

LÓGICAS ATUAIS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DILEMAS E PERSPECTIVAS

Henrique Ramalho

Resumo: Tendo como foco central a profissionalização docente recentemente instituída em Portugal, alinhamos as nossas incursões analíticas e compreensivas com as seguintes questões orientadoras: *i)* Que planificação societal serve a atual profissionalização docente, perspetivando-a na lógica da decisão sistémica de matriz europeísta, na dupla perspetiva de sistema funcionalista e de sistema operacional? *ii)* Em que lógicas assenta o atual processo de (re)profissionalização dos professores, mormente, quando lhe associamos a categoria da desprofissionalização *iii)* em jeito de consequência maior, como é que é suscetível abordar a categoria da intelectualidade docente no quadro dessa (re)profissionalização? Adotamos a hermenêutica como possibilidade metodológica. Em termos de ilação geral, observa-se uma clara tendência para que a profissionalização docente, inserida na decisão sistémica de escala europeísta de Bolonha, seja recentrada numa (re)profissionalização que alinha os aspirantes ao exercício da profissão docente com demandas funcionalistas e organicistas, resultando na fabricação de intelectuais tradicionais orgânicos.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Processo de Bolonha. Planificação social. Sistema. Intelectualidade docente.

H. M. P. RAMALHO. (Ciência Vitae - 6E1E-CADF-B228) (✉). Escola Superior de Educação, Politécnico de Viseu, IP, Portugal. hpramalho@esev.ipv.pt

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A formação de professores e a gramática de profissionalização que lhe subjaz têm vindo a emergir como um dos mais relevantes quadrantes da política educativa para a moderna reforma social, que as sedes de decisão, de escala europeia, têm utilizado como utensílio de decisões sistémicas de escala europeísta, decorrentes do processo de Bolonha, com um invariável pendor estratégico de sentido orgânico e funcional para se conectar, em conformidade, com a planificação societal intermercantilista mais geral.

O principal objetivo deste trabalho é analisar os dilemas e perspetivas que se vão acostando à mais recente normalização do modelo de profissionalização docente instituído em Portugal.

Mobilizamos a hermenêutica como opção metodológica (Gadamer, 2012), almejando contribuir para a construção de uma hermenêutica das lógicas da profissionalização docente, suscitando uma compreensão do nosso objeto de análise na base da interpretação de (con)textos alusivos a um quadro específico de políticas educativas: as políticas de profissionalização e de formação de professores. Coerentemente, alinhamos as nossas incursões segundo o princípio metodológico do círculo hermenêutico (Mantzavinos, 2014), assim observado:

O que se tenta estabelecer é uma certa leitura de textos ou de expressões e as bases a que se recorre para essa leitura [que] só podem ser outras leituras. O círculo também pode ser formulado mediante as relações entre a parte e o todo: tentamos estabelecer a leitura do texto como um todo e para isso recorremos a leituras de suas expressões parciais; mas como estamos lidando com significado e com atribuição de sentido, em que as expressões fazem ou não sentido apenas em relação a outras, a leitura das expressões parciais depende da leitura das outras e, em última análise, da leitura do todo. (Taylor, 1971, p. 18).

Assim, operamos metodologicamente com um processo analítico e interpretativo, tendo por referência distintos aportes (con)textuais da política de profissionalização e formação de professores, observado o seguinte posicionamento hermenêutico:

A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí? (Ghedin, 2004, p. 5).

Uma análise que procura interpretar e compreender as interseções suscetíveis de ocorrer entre a profissionalização docente, os processos de tomada de decisão de feição sistémica organicista e/ou funcional, no quadro da dialéctica intercedida entre a desprofissionalização e a (re)profissionalização docente e os consequentes efeitos ao nível do processo de intelectualização dos professores, deambulantes entre a perspetiva do intelectual orgânico conservador e o professor intelectual progressista.

DESENVOLVIMENTO

A formação de professores inserida na noção de decisão sistémica conectada à lógica intermercantil

Em 1999, com a Declaração de Bolonha (União Europeia, 1999), a formação docente, à semelhança das demais formações superiores, passou a ser absorvida por uma deriva reformista caracterizada por uma conceção de sistema funcional (Guedes; Vinhas, 2021), tendo em vista a “[...] concretização de uma maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior”, bem como para o aumento da “[...] competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior” (União Europeia, 1999, p. 1). A aprovação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, em Portugal (Portugal, 2005, p. 1) assevera, mais perentoriamente, o objetivo cimeiro de “[...] tornar a Europa, até 2010, o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social”, bem como a necessidade de considerar a “[...] percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu.” (Portugal, 2005, p. 1).

Nesse encalço, percebe-se que o vocábulo ”sistema” emerge como tecnologia de reengenharia social, afeta que está à ideia de planeamento societal (Alves, 2012; Bertalanffy, 2012), tal como, também, já afirmara Silva (1974, p. 8),

A apropriação da palavra “sistema” reflecte simultaneamente o caminho aberto no campo do conhecimento científico e as novas técnicas de resolução de certos problemas concretos pelo exercício de um determinado tipo de análise. Num e noutro está-se perante uma dada forma de apreensão do real, cuja característica nuclear é a atenção votada às relações entre as partes constitutivas de uma dada totalidade.

Não sendo objetivo primeiro desta análise desenvolver uma conceptualização mais aprofundada da noção de sistema, abreviamos as incursões que lhe dedicamos numa conceptualização de sistema abrangente, contemplando duas categorias de análise (Silva, 1974): *i*) as classificações do tipo funcionalista (pondera as relações entre as partes e o todo); *ii*) e as classificações do tipo operacional (opera com a distinção estratégica entre o sistema e o seu ambiente externo).

A mobilização analítica da categoria “sistema”, no quadro da reengenharia do ensino superior europeu, retoma o velho preceito da análise de sistemas enquanto estratégia orientada para a preparação da tomada de decisões sobre o ensino superior e o seu caráter instrumental, no sentido de influenciar outras esferas sociais, designadamente os programas de desenvolvimento económico, tal como plasmado no objetivo já antes enunciado: “[...] tornar a Europa, até 2010, o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (Portugal, 2005, p. 1). Eis que a análise de sistemas que suporta a narrativa de Bolonha se apresenta absolutamente “[...] pragmática e fortemente adscritiva da análise decisional [...] [sobre] grandes decisões ou de elaborar políticas sociais [...]” (Silva, 1974, p. 9).

Por um lado, a ideia de sistema funcional (Guedes; Vinhas, 2021) agregada à arquitetura do ensino superior europeu significa a transposição dos princípios da teoria geral dos sistemas para a análise sistémica decisional, assumindo um aspecto funcional à preparação das decisões, cujo contributo decorre da capacidade de compelir os centros de decisão a considerar os aspectos quantitativos e subtrair os aspectos não quantificáveis. Neste encalço, a arquitetura da habilitação profissional para a docência decorrente da iniciativa legislativa do XXIV governo constitucional da república portuguesa (Portugal, 2025) baseia-se no enunciado de determinadas problemáticas, assim aventadas:

[...] reconhecendo a centralidade dos professores no sistema educativo e o seu contributo para o desenvolvimento do País, assumiu, no seu Programa, o compromisso da adoção de medidas que valorizem a profissão docente e que promovam a atração de novos profissionais para a escola pública, designadamente quanto à adequação da formação inicial e da formação contínua dos docentes, em consonância com as necessidades dos professores e do sistema educativo. (Portugal, 2025, p. 1).

Observando a nota preambular do diploma legal em questão, o mesmo aporta-se a um exercício de sistemologia díptico: *i*) por um lado, apoiando-se numa explicação da sociedade pré-reacionalizada (Comissão Europeia, 2012); *ii*) por outro lado, operando com uma planificação confluída num processo de tomada de decisão em conformidade, sob a forma de diploma legal (Portugal, 2025).

Diremos que a classificação funcionalista do sistema de formação de professores, tem tido uma tradução em iniciativas aplicadas ao sistema europeu de formação docente, acoplando-lhe, por exemplo: i) o Processo de Bolonha (União Europeia, 1999); ii) o documento Literature review Teachers' core competences: requirements and development (Caena, 2011); iii) o Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comunidades Europeias, 2009); iv) o documento de trabalho Repensar a Educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos (Comissão Europeia, 2012); v) o European Quality Assurance Register for Higher Education (ENQA, 2015), conduzindo a uma planificação a que subjaz um reconhecimento comum e convergente das diversas iniciativas legislativas (Antunes, 2007). Este processo de normalização tem vindo a resultar numa planificação funcional da educação face ao todo societal europeísta, porque incorre num quadro de orientações muito objetivas sobre o tipo de competências suscetíveis de incrementar rápidas e decisivas melhorias nos processos de formação docente da União Europeia. Eis que se induz na profissionalização docente, enquanto corolário da planificação mais geral da educação, uma essencialidade formativa dos docentes, pelo que

[...] se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. (Contreras, 2012, pp. 40-41).

Num tempo em que a mão de obra do professorado tem vindo a deambular entre uma percepção de excesso e uma constatação de escassez, gerada pelo calculismo instrumental e funcional de uma agenda de fabricação de professores inserida na Nova Gestão Pública, a grande preocupação parece ser que o contingente destes profissionais, maioritariamente associados ao movimento da modernização e da eficiência do funcionalismo público, faça prosperar a máquina do eficientismo escolar transplantada dos modelos industriais, sob o ímpeto reformista da modernização dos sistemas sociais, em prol de uma eficiência económica e financeira com um amplo paralelismo ensaiado face às corporações privadas (Lessard, 2006). Neste caso, a formação e os mecanismos da profissionalização docente tendem a ser instrumentalizados pela imperiosa necessidade de um contínuo aperfeiçoamento profissional, sendo sinónimo de uma crescente intensificação (Apple, 1995) funcional do trabalho docente, associada, também, a mecanismos mais expeditos de controlo administrativo externo da ação dos professores. A isto subjaz o risco da

[...] “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”. Isto (...) deveria constituir a matriz para pensar as políticas educativas e os modos de organização do campo profissional docente. [...]. É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. (Nóvoa, s/a, p. 6).

A pretexto, o preparo para o exercício da profissão docente, quase exclusivamente, funcional ao ambiente de tarefa (sala de aula) tende a orientar o professorado para uma base produtivista mais conforme às corporações de feição mercantil (Bowrey; Hui; Smark, 2017), mesmo que se lhe associe a prerrogativa de professor-investigador-reflexivo. E isto, porque se incute nos processos de profissionalização docente a ideia de uma reflexividade vulgarmente assente na investigação academicista empírista na, sobre e para a sala de aula, mantendo os processos de profissionalização docente sob o jugo do velho primado da pedagogia de feição industrial, ou seja, a profissionalização docente enfatiza a “[...] feição tecnicista e didatista [...]” (Lima, 2016, p. 151). Coerentemente, o discurso oficial é muito claro nessa direção:

A qualidade da educação assenta numa combinação de diferentes materiais didáticos. Nesta ótica, o acesso alargado aos REA (com o desenvolvimento da sua utilização) deve ser acompanhado de normas claras de qualidade e de mecanismos para avaliar e validar aptidões e competências adquiridas através deste meio. (Comissão Europeia, 2012, p. 12).

Ao que corresponde, de resto, àquilo que Nóvoa (s/a,) se refere como “[...] práticas discursivas fortemente alicerçadas em argumentos comparados. A sua legitimidade funda-se sobretudo no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados e não tanto no domínio teórico de uma área científica ou profissional.” (p. 3), na linha de uma profissionalização docente compatível com uma agenda de qualidade sistematicamente instituída (nas suas formas operacional e funcional), relevando para o que autor apelida de “[...] consenso discursivo [...]” (p. 2) marcado pela redundância profissionalizante (implícita ou explícita) de termos e conceitos como qualidade, desenvolvimento profissional de professores, profissão docente, aprendizagem ao longo da vida, competências profissionais, perfil de desempenho, habilitação profissional para a docência, formação (inicial e contínua), avaliação do desempenho, professor reflexivo, pedagogia, didática, eficácia e eficiência. Enfim, configurando, de resto, aquilo que Nóvoa referiu como “[...] o regresso dos professores.” (p. 1), mas um regresso instrumental e funcionalista:

É importante perceber um paradoxo que está na origem de contradições importantes na história da profissão docente: a inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. [...]. Mas eles não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território ocupado por outros grupos. (Nóvoa, s/a, p. 4, 5).

Portanto, em boa medida, a reestruturação das arquiteturas formativas dos professores passou a ser um dos aspectos centrais da planificação sistemática da educação, devotada a uma hipercentralidade da sala de aula, como se de uma *black box* se tratasse, pelo que em determinados momentos, incluindo o presente, reformar a educação parece ser

sinónimo de recentrar a formação de professores no contexto de sala de aula, num claro regresso ao mimetismo pedagógico e didático em conformidade.

Por outro lado, na senda da classificação do tipo operacional, não será despiciendo considerar que a atual definição geral do currículo de formação de professores tem por base, explícita ou implicitamente, o modelo de sociedade que se pretende erigir. Na verdade, parece, à luz da teoria geral dos sistemas, (Guedes; Vinhas, 2021) corresponder uma estratégia de planificação, historicamente situada da ação docente e, recorrentemente, da sua instrumentalidade operacional em prol de um determinado ideário social e cultural pré-racionalizado pelos centros de decisão cimeiros (Silva, 1974). E isto parece decorrer da assunção de que Bolonha hegemoniza a ideia de um sistema (Guedes; Vinhas, 2021) de ensino superior europeu (onde se inclui a formação docente), racionalizado na sua relação operacional com o funcionamento e desenvolvimento da economia, com alusões mais concretas no que concerne ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida, acoplando-lhe propósitos de uma hegemonia que permite que determinadas instâncias supranacionais, como é o caso da União Europeia, subordinem outros atores pela “[...] capacidade simultânea de direção em todos os âmbitos sociais” (Silva, 2017, p. 156). E isto aparenta suceder, também, por via da adjudicação dos princípios e pressupostos da teoria do capital humano (Schultz, 1973) à planificação da escolarização da sociedade europeia, segundo uma pedagogia pré-ordenada, a que os próprios centros de formação de professores vão correspondendo entre um maior ou menor mimetismo académico.

Ou seja,

[...] a planificação do desenvolvimento, [...] mais não é do que um processo orientado para a regulação da sociedade, mediante a definição, pela parte dos sujeitos sociais, das estratégias, das ações, recursos e regras de comportamento conducentes à realização dos objectivos que eles próprios fixam. (Silva, 1974, p. 35).

Dizer, por isso, que, na senda daquela instrumentalidade operacional, o ambiente externo ao qual a formação de professores de matriz europeísta procura dar resposta é, em boa medida, concertado pelas agendas de organismos supranacionais, como é o caso do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, da União Europeia e até a Organização Mundial do Comércio (Laval, 2002). Nesta assunção particular, a Comissão Europeia é esclarecedora:

A Europa só conseguirá retomar a via do crescimento através de uma melhor produtividade e de uma mão-de-obra altamente qualificada, desideratos que dependem obrigatoriamente de uma reforma dos sistemas de educação e de formação. [Recorrendo a] plataformas de diálogo a nível da UE, como sejam o método aberto de coordenação no domínio da educação e da formação, o processo de Bolonha para o ensino superior e o processo de Copenhaga para o EFP. (Comissão Europeia, 2012, p. 21).

Reportamo-nos à experiência da planificação da formação de professores de matriz europeísta de feição operacional, dado que, invariavelmente, procura reagir às dinâmicas dos ambientes externos (European Comission, 2018). Ou, como asseverava Silva (1974, p. 36), a evolução da conceção e efetivação das planificações sociais resultam:

[...] de um conjunto de factores que caracterizam diferentes sistemas socioeconómicos em dada fase da sua respetiva evolução. No que se refere aos países capitalistas, a evolução ocorrida é uma resposta a necessidades

estruturais de reprodução do sistema [socioeconómico], e em particular às seguintes:

A necessidade de ir ao encontro de tensões e conflitos gerados no sistema pelas contradições a ele inerentes e que nele se desenvolvem e avolumam.

A necessidade de introdução de formas de coerência nos mecanismos económicos e societais incapazes de por si próprios as gerarem.

A necessidade de recorrer a processos de racionalização (optimização) do emprego dos recursos materiais e humanos disponíveis.

Notoriamente, o sistema europeu de formação de professores, enquanto (sub)sistema operacional (Guedes; Vinhas, 2021) de feição neoliberal e gerencialista (Oliveira, 2020; Rodrigues, 2022; Kumar, 2023) parece corresponder a uma planificação socioeconómica que opera com a educação enquanto setor privilegiado, porque

[...] parte do estudo das implicações que os objetivos e estratégias estabelecidos para esse setor ou domínio têm no conjunto do sistema. É um esforço de compatibilização e coerência entre as partes que neste caso está em jogo. [...]. No que se refere à fixação dos objetivos, admite-se que estes são determinados exogenousmente aos planos e constituem um resultado das vontades expressas pelos decisores. [...]. Os objetivos formulados constituem um input informacional do sistema social, mas são igualmente seu output. Dado que os sujeitos sociais dispõem de diferente poder dentro do sistema, os objetivos por eles definidos reflectirão as formas de dominação existentes na sociedade. (Silva, 1974, p. 38).

As agendas anteriormente mencionadas, *per se*, são mobilizadas na linha da estratégia da pseudo federalização da UE em torno de um ambiente societal altamente competitivo, tipicamente intermercantilista (Rodrigues, 2022; Kumar, 2023), em que a própria Área Europeia de Ensino Superior (AEES) se articula no quadro de uma planificação cujo valor cimeiro é dar resposta permanente às demandas da competitividade económica, com a necessária afirmação da condição de *player* supranacional de um jogo disputado à escala global (García Manjón, 2009), surgindo como plataforma estratégica una de uma Europa vocacionada para competir no mercado global através de uma “pedagogia hegemónica” (Fino, 2019, p. 57).

Sobre as lógicas atuais da reestruturação profissional docente: reprofissionalizar desprofissionalizando

Na linha da “[...] teoria da profissionalidade [...]” (Nóvoa, s/a, p. 10) a (re)profissionalização docente suscita uma substancial perda da capacidade de os professores autodeterminarem as necessidades da sua formação; a expectativa da sua profissionalização e do seu desenvolvimento assente na autonomia de grupo profissional deixou de fazer sentido, pois a “Educação Permanente começou por ser um direito pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa necessidade e agora tornou-se uma obrigação.” (Nóvoa, s/a, p. 10 – grifos do autor). Além disso, a par do recém instituído regime de habilitação profissional para a docência (Portugal, 2025), os programas nacionais como Plano Nacional das Artes, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Capacitação Digital das Escolas, Plano de Transição Digital/Plano de Capacitação Digital de Docentes, entre outros, são exemplos de um novo centralismo pedagógico e didático ao qual as escolas e os professores são submetidos, inviabilizando a “[...] construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” locais. Pelo contrário, são

lógicas influenciadoras da (re)profissionalização e inscrevem os professores na deriva do “(...) consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o ‘mercado da formação’ e que alimenta um sentimento de ‘desactualização’ dos professores [...]. (Nóvoa, s/a, p. 11). Assistimos, portanto, a uma reestruturação profissional do corpo docente em linha com a velha divisão dos mundos profissionais (Bezes; Demazière, 2011), concebidas a partir de “[...] injunções do exterior [...]” e de

[...] rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. [...] quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. (Nóvoa, s/a, p. 8).

No limite, diríamos que se tem vindo a adensar uma atomização dos papéis profissionais dos docentes, contraindo o saber experiencial crítico e reinstituindo o saber acrítico sustentado por um rol de competências predefinidas, traduzidas num propósito de gestão eficaz e eficiente das performances profissionais (Ferreira; Bueno, 2023) dos professores, em que

Tudo isso parece estar a serviço de uma questão dominante de “remobilização” dos professores, que consiste em “colocá-los em movimento” e fazê-los “aderir” a este novo projeto trazido pela instituição num contexto de flexibilidade maior do trabalho docente, que importaria uma maior “flexibilidade” deles próprios. Essa tendência já foi observada em outros setores há algum tempo. Tal projeto encontra certa hostilidade, individual ou coletiva dos professores, que o consideram como uma afronta à profissão fazendo-os experienciar um forte sentimento de “desprofissionalização”: a construção da profissionalidade docente não é mais baseada em processos identitários com os quais se identificam. (Wittorski; Roquet, 2013, p. 79-80).

Neste encalço, não será irrelevante considerar que aquela gestão eficaz e eficiente das performances profissionais dos docentes, induz, também, para uma certa esquizofrenia dos aspirantes a docentes, interferido por chamamentos ora de competição individual pelo melhor lugar de ingresso e acesso à carreira, ora pelo apelo da colaboração entre pares (Normand, 2011). Ou seja, assiste-se, cada vez mais, à inevitabilidade de os (atuais e futuros) docentes aderirem, de forma incondicional, às lógicas instrumentais do trabalho de sala de aula, onde o que mais conta é a sua competência pedagógica e didática (Icle; Lulkin, 2013). A propósito, damo-nos conta de que “Há já indícios significativos de uma crise de legitimidade pedagógica, de desvalorização crescente do pensamento e da pesquisa em educação, de defesa de modelos de formação de professores que limitem a mínimos pedagógicos e didáticos o seu currículo” (Pavan; Lima, 2020, p. 6), seguindo a linha da racionalidade perversa segundo a qual

[...] há muita teoria e pouca prática nos cursos de formação e, portanto, há que ser aumentado o tempo das práticas. [...]. Com isso, se reduz o espaço das áreas de fundamentos tanto do campo educacional como das áreas específicas, com ênfase nas metodologias de ensino, que se reduzirá a como ensinar o que a base propõe como currículo. (Freitas, 2018, p. 517).

Essas propensões são centrais para desvelar os caminhos tomados pelo recentes processos de reestruturação da profissionalização docente (Portugal, 2025), “[...] cercando por todos os lados esses profissionais, desde o condicionamento da admissão até depois, por meio da supervisão de seu trabalho pelos gerentes educacionais [...]” (Ferreira; Bueno, 2023, p. 165). Uma das consequências deste fetichismo pedagógista e

didatista é que a ação docente na esfera pública (Habermas, 1989), onde ocorre a sua formação e profissionalização tem vindo a ser esvaziada, provocando, aí,

[...] uma diminuição da presença dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.” (Nóvoa, s/a, p. 11),

ao que parece corresponder um efeito de desprofissionalização, acrescido de uma intensificação e estandardização do trabalho docente.

Um dos pináculos daquela ausência do professor da esfera pública e da consequente remobilização funcional e instrumental (pedagógica e didática) desprofissionalizante pode ser traduzida pela ideia “ensino-aprendizagem focalizados nos manuais escolares”, a que se dedica uma espécie de vassalagem pedagógica e didática do professor, sem grande margem para eventuais desvios dos mais ousados (Viseu; Morgado, 2011). O que quer dizer que o manual simboliza a continuidade da (des)profissionalização docente, porque lhe corresponde, quase mimeticamente, pondo em causa a própria autoria e autonomia pedagógica e didática do professor (Icle; Lulkin, 2013), significando isso que

[...] se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. (Contreras, 2012, p. 40-41).

Articuladamente, tudo isto se reveste de uma lógica de poder e de controlo muito relevante para a definição do tipo de professores que estamos a formar. Ou seja, o aspirante a professor, a partir do momento em que ingressa no seu processo de formação e profissionalização, passa a estar no centro da vigilância exercida pelas várias instâncias de diferentes escalas, com uma clara tradução de mecanismos de domesticação profissional de classe, porque se trata de administrar, controlar e assegurar o “como” e o “para que se é” professor. E isto parece acontecer, precisamente, por via da monitorização dos centros de formação, dos seus supervisores, dos cooperantes institucionais, dos manuais escolares, dos referenciais curriculares centrais, ao que acresce a circunstância de estar a competir com os seus pares pela melhor classificação possível, dado que será um dos critérios mais proeminentes para aceder à profissão. Neste caso, as múltiplas interposições que dão lastro ao fetichismo pedagógista e didatista ocorrem aos mais variados níveis, desde logo, pela interferência dos professores coordenadores dos núcleos de estágio, coordenadores de curso, os docentes investidos de poderes formativos desiguais, etc., dando corpo a um complexo aparato de “[...] ensinamentos do como ser professor, do como ensinar [...]” (Ferreira; Bueno, 2023, p. 181), sujeitando-se a uma primeira e agressiva prestação de contas – os relatórios de estágio – indutora das suas práticas de ensino, das suas opções pedagógicas, da sua agilidade didática e da sua aptidão reflexiva, em grande medida, sobre racionalidades educativas, curriculares, pedagógicas e didáticas pré-ordenadas. No entanto, o pressuposto da reflexividade docente, por efeitos óbvios de uma ressemantização pedagógista e didatista, tem vindo a emergir como uma retórica que opera no processo de intensificação do trabalho docente, introduzida, aliás, desde cedo, nos processos de formação inicial de professores, enaltecendo uma

profissionalização, segundo uma liturgia que reduz a ação docente aos ceremoniais de sala de aula. A propósito, Pimenta (2002, p. 23) argumenta que:

A intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito que o professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente, [...] gerando uma massificação do termo ‘reflexivo’, o que dificulta uma atitude crítica do professor.

Assim, as direções atuais tomadas pela profissionalização docente apresentam-se, no mínimo, dúbias. Neste caso, Silva (2023) aconselha uma prudente abordagem interpretativa dessas direções, sugerindo uma compreensão dos sentidos a que chama de “desprofissionalização”, considerando-a um “[...] processo dialético à profissionalização [...].” Insistindo, a autora advoga que “Nos estudos que consideram a desprofissionalização dialeticamente à profissionalização, esses dois processos são expressões de um mesmo movimento – histórico, contínuo – de constituição das profissionalidades” (p. 199), seguindo a mesma linha comprensiva de Roquet e Wittorski (2013), que, segundo Silva (2023, p. 199-200) acostam a evolução dos processos de formação e de profissionalização docentes a “[...] lógicas emaranhadas entre a profissionalização e a desprofissionalização, como processos imbricados e propensos a ciclos de construção/desconstrução, compostos por temporalidades individuais, coletivas e organizacionais” (grifo da autora). Ou seja, laivos mais ou menos consistentes de desprofissionalização docente tendem a contribuir para um complexo processo de reprofissionalização, nos seguintes termos:

A desprofissionalização significa, aí, uma desestabilização dos saberes dos processos anteriores de profissionalização e conduz a uma nova condição na organização das profissões. [...] as práticas organizacionais introduzidas nos contextos de trabalho contemporâneos – como nova prescrição do trabalho, competências transversais, adaptabilidade, maior pressão avaliativa – relacionam-se diretamente com processos de desprofissionalização sentida e de desprofissionalização efetiva, traduzidas como redução da autonomia – seja ela real ou sentida –, questionamentos sobre a profissionalidade e desconforto diante de uma *conversão* da identidade coletiva devido às mudanças no trabalho. Neste sentido, a desprofissionalização é tão determinante da construção das trajetórias profissionais quanto a profissionalização. (Silva, 2023, p. 200).

Coerentemente, o fenômeno da desprofissionalização docente, operando “[...] muito mais como um par dialético da profissionalização do que como o seu inverso.” (Silva, 2023, p. 210), decorre da perda percetiva e efetiva das autonomias organizacionais e profissionais dos professores e, consequentemente, do *status* socioprofissional, conduzindo a uma reestruturação intensificadora da sua profissionalidade (Demainly; De La Broise, 2009). A propósito, fazemos notar que o fenômeno da intensificação do trabalho docente (Apple, 1995), na compreensão que nos é adiantada por Hipólito, Vieira e Pizzi (2009), encontrando, desde cedo, as suas origens nos processos de formação inicial, tem vindo a conhecer uma importante mutação, em que os autores a identificam como fenômeno de “autointensificação”, significando que o trabalhador da docência (onde se incluem os aspirantes ao exercício da profissão) interioriza, de forma extrapolada, o exercício profissional para além do local de trabalho, sem que isso seja formalmente imposto, em que a escola se pode transformar num contexto emocionalmente intenso e violento para os atuais e futuros docentes. Não raras as vezes, a consciência de um “bom profissional” faz a invocação de que, “Subjetivamente, o trabalhador sente certa *culpa* por não fazer o trabalho que não caberia dentro de sua

jornada de trabalho.” (Silva, 2023, p. 210). Assumimos, portanto, a par da profissionalização, a desprofissionalização como categoria de análise imbuída do caráter da (auto)intensificação do trabalho docente (Hipólito; Vieira; Pizzi, 2009) rumo a uma nova profissionalidade iniciada nos mais recentes processos de formação inicial no exercício da profissão (Portugal, 2025). Ao que subjaz o seguinte:

Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou às organizações profissionais, os dispositivos de controle e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema. Eles contribuem para coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias na distribuição de recursos e interdições. (Maroy, 2005, p. 1).

Esse vulto reprofissionalizante, pela sua marca hegemónica de feição gerencialista, sedimenta-se na velha imagem de qualidade empresarial, transformando o professor no “novo” operário tecnicamente qualificado para fazer de forma competente, e que pode ser traduzida por um “[...] mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo económico e empresarial” (Nóvoa, 1991, p. 63). Um mimetismo tecnicista que é desvendado pela necessidade de, para além de qualificar ao nível das habilidades básicas (alfabetização, linguística, ciências experimentais e digital) e das habilidades transversais (aprendizagem ao longo da vida, motivação, inovação e iniciativa), também “[...] centrar esforços no desenvolvimento de competências transversais [...] em particular as competências empresariais [...]” (Comissão Europeia, 2012, p. 3-4). Um dos lugares mais comuns da (re)profissionalização docente reside em conectar-a ao espectro ideológico da competência performativa (Chauí, 2014), onde os aspirantes a professores são iniciados numa relação pedagógica e didática performativa normalizada entre o futuro professor, o aluno e o Sistema (Icle; Lulkin, 2013), tendo como palco privilegiado a sala de aula, enquanto “zona de treino” das suas competências pedagógicas e didáticas.

Aprofundando o problema da (des)intelectualidade docente

Considerar que o professor se assuma, de forma incondicional, como um ser pensante, crítico, reflexivo, co-construtor dos seus próprios saberes profissionais e sobre os fenómenos sociais, ou seja, dotado de um elevado grau de intelectualidade, e com capacidade para manifestar essa intelectualidade na sua própria ação, começa a ser um mito. Com efeito, a categoria de análise da intelectualidade do professor ganha, cada vez mais, relevância ante o atual modelo de formação de professores (Portugal, 2025) e as suas complexidades formativas, políticas culturais e sociais, bem como a sua conexão a uma maior ou menor neutralidade cultural, precisamente, a favor de uma hegemonia social dominante (Silva, 2017). Tal prerrogativa assume especial relevância, dado que a assunção da intelectualidade do professor será, sempre, mediada pelo meio social dominante (Gramsci, 1982). Ou seja, assumindo que a categoria da intelectualidade refere-se a uma

[...] uma ação social, um certo tipo de agente capaz de fazer a ligação entre superestrutura e infraestrutura, independente de sua escolaridade específica, mas relacionada diretamente com o “lugar” que ocupa nas relações materiais/sociais de uma determinada produção social. (Pires; Brito; Silva; Paiva, 2012, p. 353),

faz sentido associar o modelo de formação de professores em vigor (Portugal, 2025) à forma de revelar a intelectualidade docente. Tal associação pode ser perspetivada na linha de um quadro conceitual que agiliza diferentes formas de o professor se fazer um intelectual do seu tempo: *i*) perceber se a formação da intelectualidade do professor ocorre segundo um processo democrático ou, inversamente, tecnocrático; *ii*) a intelectualidade docente vista como mecanismo de autonomização da classe ou, inversamente, como “[...] comissionários do grupo dominante para o exercício das funções [docentes] subalternas da hegemonia social e do governo político.” (Gramsci, 2004, p. 21); *iii*) categorizar o professor como intelectual tradicional orgânico *versus* intelectual progressista.

Interessa-nos, particularmente, a terceira proposição, pois ela remete-nos para uma categorização mais consequente que o atual modelo de formação de professores (Portugal, 2025) permite aferir quanto à possibilidade de promover a formação e a profissionalização de professores tradicionais orgânicos ou, alternativamente, progressistas. Considera-se que o professor intelectual tradicional orgânico assume uma postura neutra, padecente dos processos de adaptação, cooptação e de recrutamento de fileiras de classes sociais dominantes ou dominadas, segundo um processo neutro de endoutrinamento ético como pressuposto inicial de adesão e acesso ao grupo profissional respetivo, que equivale a um processo de desintelectualização do professor (Shiroma, 2003). A consequência primeira é que a atitude neutra não gera evolução, concentrando-se numa atitude conservadora face ao *status quo* instituído, onde o professor tenderá a ver a sua liderança intelectual na escola diminuída aos cânones centralistas e aos cânones dos especialistas em pedagogia e didática do tipo reprodutivista (Machado, 2021). Por seu lado, o professor intelectual progressista mostra-se sensível à condição de dominado, impondo-se com uma ética revolucionária, de resistência e de defesa dos interesses de classe, estando interessado em fazer evoluir os processos da sua profissionalização e as condições de realização da respetiva profissionalidade, em que

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político). (Gramsci, 2004, p. 53).

Eis que se confronta a conceção de uma profissionalização que inscreve o “[...] professor como agente ativo e responsável pelos rumos do seu trabalho docente, em oposição ao mero executor de tarefas definidas por outros.” (Machado, 2021, p. 227). A confrontação de estes dois tipos de professores intelectuais tem repercussões diretas e indiretas na assunção, mais ou menos desenvolvida, do professor como ator autónomo, interessado no ativismo social, cultural e político, confluindo para a sua “alfabetização micropolítica” (Shanks, 2019, p. 139). Na linha gramsciana, segundo este último pressuposto, o professor assumir-se-á como produtor e (re)organizador de cultura, seja com referência ao grupo profissional de que faz parte, seja com referência à sociedade em geral. Enfim, um influenciador da planificação social e dos processos sistémicos da decisão que interfere nessa planificação.

Não obstante, percebe-se que o atual modelo de formação de professores (Portugal, 2025) ativa a consciência dos aspirantes a professor quanto à sua posição de intelectual tradicional orgânico, arredando-os de quaisquer convicções por uma vocação profissional por uma intelectualidade progressista, assim concebida:

[...] formar um profissional não apenas competente, mas também compromissado com a sociedade em que vive, buscando meios de colaborar com a melhoria da qualidade de vida de seus membros, formar um profissional competente e cidadão. (Masetto, 2003, p. 15).

E, complementarmente, asseverar que a figura do professor intelectual crítico

[...] é, assim, a de um profissional que participa ativamente no esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como “natural”, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (Ghedin, 2002, p. 140).

Pelo contrário, a agenda de Bolonha (enquanto sistema geral de decisão sobre a planificação da formação de professores) parece ter resultado numa adesão dos centros de formação de professores a esquemas e a arquiteturas de habilitação profissional para a docência mais ou menos padronizadas, sob o jugo da comparabilidade e da harmonização de perfis profissionais. Esse efeito de relativa homogeneização tem vindo a assumir uma importante consequência: dar relevância maior à ideia da impossibilidade de mudanças na formação de professores, induzindo-a, pelo contrário, a um conformismo de sentido obrigatório, ao que parece corresponder uma agenda de formação de professores na linha dos intelectuais tradicionais orgânicos, cooptados pela planificação social afeta ao eficientismo escolar, assumindo-se como

[...] especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção éticopolítica que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho como técnicos e especialistas [...], no interior da sociedade civil para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem, na sociedade política para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social. (Semeraro, 2006, p. 135).

Uma agenda cultural que alberga, por isso, uma lógica de formação e profissionalização de professores de sentido adaptativo, cujo saber de referência se encontra vinculado à lógica redutora do saber-fazer (ou saber para fazer) pedagógico e didático, sem que se opere com uma intelectualidade crítica sobre as arquiteturas profissionalizantes pré-normalizadas, inscrevendo a própria profissionalização docente nos ditames mais conservadores da pedagogia adaptativa, atendendo à seguinte prescrição formativa:

Princípios gerais e organização da formação

Artigo 6.^º

Princípios gerais

Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência têm como referenciais:

- a) Os princípios gerais constantes do n.^º 1 do artigo 33.^º da Lei de Bases do Sistema Educativo;
- b) As orientações pedagógicas para a creche, as orientações curriculares para a educação pré-escolar e as matrizes curriculares--base dos ensinos básico e secundário;
- (...)
- d) O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;

- e) Os documentos curriculares em vigor para cada disciplina e para cada ciclo de ensino;
- f) As orientações gerais de política educativa (Portugal, 2025).

Eis que o modelo de formação de professores em vigência (Portugal, 2025) emerge como aparelho ou tecnologia administrativa com a função de fazer obedecer aos propósitos com que a planificação social dominante se apresenta, fazendo com que a profissionalização docente se mostre “interessada” por uma determinada agenda social e cultural, em detrimento de outras agendas alternativas. Um cenário que coloca os aspirantes à profissão docente ante a fatalidade de se esconderem atrás da neutralidade da sua formação científica, silenciados por essa neutralidade e feitos cúmplices de uma tecnocracia social da qual, afinal, pretendem fazer parte. O caminho mais seguro para isto é a intelectualidade tradicional orgânica, com a garantia de, mais uma vez, os professores serem instrumentalizados, a preceito da sua profissionalização, como agentes privilegiados da reprodução social do tipo orgânico, em que o processo pedagógico hegemónico (Fino, 2019) instituído pela planificação (social) dominante da profissão, vinculando-se o futuro professor a uma determinada arte pedagógica e didática racionalizada em conformidade (Pires; Brito; Silva; Paiva, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como pano de fundo a narrativa oficial do Decreto-Lei n.º 9-A/2025 de 14 de fevereiro, desenvolvemos uma análise e interpretação das intersecções suscetíveis de ocorrer entre a profissionalização docente e os processos de tomada de decisão de feição sistémica organicista e/ou funcional de feição europeísta sobre as diretrizes dadas à formação de professores, no quadro da dialéctica que observamos entre a desprofissionalização e a (re)profissionalização docente, dirimindo, a partir daí, também, os consequentes efeitos ao nível da intelectualização dos professores.

Com um arrolamento gerencialista da profissionalização docente, bem no encalço dos princípios da teoria do capital humano, desvelam-se importantes tendências para a função docente se submeter, orgânica e funcionalmente, aos dogmas da planificação social de feição intermercantilista europeia. Asseveramos que a reestruturação das arquiteturas profissionalizantes dos contingentes docentes passou a ser um dos aspectos essenciais da planificação sistémica da educação europeia, levando-nos a sinalizar que um dos mais importantes vetores da reforma educacional na europa passa, precisamente, por recentrar a formação de professores no contexto de sala de aula, em grande medida, num claro regresso ao mimetismo tecnicista de feição pedagógica e didática.

Também, por isso, a ideia de autonomia profissional do professor tem vindo a sofrer um forte efeito erosivo do ponto de vista semântico, operando-se com uma ressemantização que provoca a perda de capacidade de os professores se autodeterminarem no que concerne às direções e sentidos dados à profissão docente, pelo que desenvolver expectativas sobre a sua profissionalização e sobre o seu desenvolvimento profissional, assentes na autonomia de grupo profissional, perdeu relevância. Com efeito, tudo parece acontecer por meio da injunções vindas do exterior do grupo profissional, expulsando, de vez, os docentes da esfera pública onde ocorre a normalização da sua função profissional.

Uma das consequências, é que outras ressemantizações vão ocorrendo. A título de exemplo, chamamos especial atenção para a ideia do professor reflexivo. Uma ideia que, de resto, tem vindo a ser incrementada de uma forma abastadamente apologética, sem que se tenha tido a preocupação em refletir sobre a efetiva reflexividade conferida ao professor. O nosso principal argumento é que esta prerrogativa da profissionalização docente tem vindo a emergir como uma retórica que opera no processo de

(re)intensificação do trabalho docente, introduzida, precisamente, desde cedo, nos processos de formação inicial de professores, sendo, por isso, uma marca vital da profissionalização docente. Contudo, a ação reflexiva do professor tem vindo a ser submetida a processos de profissionalização devotados a esquemas formativos repletos de práticas e treinamentos suscetíveis de ser mimeticamente reproduzidos, provocando um esvaziamento do sentido crítico do termo “reflexivo”.

Por outro lado, o quadro de argumentos que aqui mobilizamos remetem o aspirante a professor, a partir do momento em que ingressa no seu processo de formação e profissionalização, para um estado de permanente vigilância da sua ação, exercida pelas várias instâncias de diferentes escalas que, direta e indiretamente, influenciam e condicionam o processo de profissionalização docente.

Evidenciamos, ainda, os efeitos da decisão sistémica de feição europeísta, com o respetivo lastro ideológico neoliberal e gerencialista, para o fenómeno da intensificação do trabalho docente, encontrando, desde logo, os seus exórdios nos processos de formação inicial, tendo vindo a evoluir para a circunstância mais gravosa da “autointensificação”. Daqui resulta um vulto reprofissionalizante da classe docente sedimentado pelos dogmas da empresarialização da sociedade, destacando-se a semântica gerencialista do termo “qualidade”, acostado a outros que lhe são absolutamente subsidiários, tais como competência performativa, competição, eficiência e eficácia, tendo como fim último uma adaptação mimética do professor em relação aos modelos de análise dominantes no mundo económico e empresarial. Algo que se tem vindo a traduzir num retorno acelerado à formação tecnicocêntrica, nas suas dimensões privilegiadamente pedagógica e didática, precisamente, em nome de um maior eficientismo docente, resituando a ação docente nas velhas lides fabris do taylorismo industrial, tendo como palco privilegiado a sala de aula, enquanto “zona de treino” das suas competências pedagógicas e didáticas. O que quer dizer que o professor é reprofissionalizado em função da sala de aula, resultando na fabricação de identidades profissionais docente privilegiadamente inscritas na perspetiva do intelectual orgânico conservador, e na consequente desintelectualização do professor por via do retraimento de saberes docentes ao nível da sua formação geral, cultural e política.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. B. Teoria Geral de Sistemas: em busca da interdisciplinaridade.

Florianópolis: Instituto Stela, 2012. Disponível em: https://rexlab.ufsc.br/wp-content/uploads/2020/03/TeoriaGeraldeSistemas_Livro-1.pdf. Acesso em: 3 de fevereiro 2025.

ANTUNES, F. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. **Perspectiva**, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1818>. Acesso em: 15 fevereiro 2025.

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

BERTALANFFY, L.W. **Teoria Geral dos Sistemas.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BEZES, P.; DEMAIZIERE, D. Introduction. **Sociologie du Travail**, Paris, v. 53, n. 3, p. 1-5, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sdt/8348>. Acesso em: 21 fevereiro 2025.

BOWREY, G.; HUI, F.; SMARK, C. An 1831 discussion on New Public Management. **Accounting History**, v. 22, n. 3, p. 370-386, 2017.

CAENA, F. **Literature review Teachers' core competences: requirements and development**. Brussels: European Comission, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344906332_Literature_review_Teachers'_core_competences_requirements_and_development. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025.

CHAUI, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica Editora, 2014.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité Das Regiões: Repensar a Educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos**. Estrasburgo: Comissão Europeia. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/asus/Downloads/COM_2012_669_PT_ACTE_f.pdf. Acesso em 21 dezembro 2020. Acesso em: 5 março 2025.

COMUNIDADES EUROPEIAS. **Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades. 2009. Disponível em: <https://dl.uc.pt/bitstream/10316.2/116042/1/673-08.pdf>. Acesso em: 7 abril 2025.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, J. A. & MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidiano dos professores**. Porto: Edições Asa, 2001.

DEMAILLY, L.; DE LA BROISE, P. Les enjeux de la déprofessionnalisation: Études de cas et pistes de travail. **Socio-logos. Revue de l'Association Français de Sociologie**, n. 4, p. 1-13, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/socio-logos/2305>. Acesso em: 13 abr. 2025.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA). **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. Brussels: EURASHE, 2015. Disponível em: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2025.

EUROPEAN COMISSION. **Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning**. Brussels: European Comission, 2018. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>. Acesso em: 10 abril 2025.

FERREIRA, D.; BUENO, B. A escola de formação de profissionais da educação de São Paulo (Efape) e a nova gestão pública: caminhos para profissionalização? In: BUENO B. (org.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FE - Universidade de São Paulo, 2023, p. 144-191. Disponível em:

<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1138/1042/3881>. Acesso em: 27 março 2025.

FINO, C. N. A revolução digital e a sua “pedagogia” hegemónica. In: FRAGA, N. (org.). **O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada**. Funchal: Centro de Investigação em Educação, 2019, p. 57-69. Disponível em: https://people.web.uma.pt/carlosfino/publicacoes/A_revolucao_digital_e_a_sua_pedagogia_hegemonica.pdf. Acesso em: 31 março 2025.

FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição. Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez., 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912/pdf>. Acesso em: 4 abril 2025.

GARCÍA MANJÓN, J. **Hacia el espacio europeo de Educación superior. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia**. La Coruña: Netbiblo, 2009.

GADAMER, H-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002. p. 129-150.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: **Anais II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru, São Paulo: Universidade Sagrado Coração, 2004, p. 1-14. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 17 abril 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUEDES, E. R.; VINHAS, O. I. Complexidade, Cognição e Conhecimento na Teoria Sistêmica de Niklas Luhmann. **Mediações**, Londrina, v. 26, n.º 2, pp. 333-346, maio/agosto, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mediacoes/a/NDwCSggZFbvMpGVkXq8TkJc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abril 2025.

HABERMAS, J. **The structural transformation of the public sphere**, Cambridge: Polity Press, 1989.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112,

jul./dez. 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228638189_Reestruturação_curricular_e_auto-intensificação_do_trabalho_docente. Acesso em: 21 abril 2025.

ICLE, G.; LULKIN, S. Didática Buffa: uma crítica à interpretação numa performance da profanação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 116-128, jan./abr. 2013.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/icle-lulkin.pdf>. Acesso em: 10 abril 2025.

KUMAR, R. Rodrigues, João. O Neoliberalismo não é um Slogan. **Sociologia On-Line**, n. 32, p. 141-144, 2023. Disponível em: <https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2023/11/SociologiaAPS-2022-32ART06.pdf>. Acesso em: 21 abril 2025.

LAVAL, C. **Le Nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Comission Européenne. Nouveaux Regards**. Paris: Regards/Syllepse, 2002.

LESSARD, C. Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.** v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr., 2006.

LIMA, L. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 143-156, jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3NGYdf7fNMSr4fQDMHZvRsh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 março 2025.

MACHADO, L. Formação de Formadores: Paradigmas Formativos e Saberes Profissionais. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 221-239, Ago./Dez., 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43370>. Acesso em: 7 março 2025.

MANTZAVINOS, C. O círculo hermenêutico. Que problema é este? **Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n. 2, p. 57-69, 2014.

MAROY, C. Vers une régulation pós-burocratique des systèmes d'enseignement en Europe? **Les Cahiers de Recherche en Education et Formation**, n. 49, p. 1-30, 2005.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. São Paulo: Ed. Cortez; Mackenzie, 2003, pp. 13-33.

NORMAND, R. La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public: la réforme anglaise de la Troisième Voie. **Sociologie du Travail**, Paris, v. 53, n. 3, p. 321-327, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/280045218_La_profession_enseignante_a_l'épreuve_du_nouveau_management_public_la_reforme_anglaise_de_la_Troisième_Voie_4e_section_du_dossier_New_Public_Management_et_professions_dans_l'Etat. Acesso em: 17 março 2025.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**, (s/a). Disponível em:

https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf.

Acesso em: 17 fevereiro 2025.

NÓVOA, A. Os professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. R. (org.). **Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar**. Porto: Edições Afrontamento, 1991, p. 59-126.

OLIVEIRA, A. Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana. **Opinião Pública**, , Campinas, vol. 26, n. 1, jan.-abr., p. 158-192, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/op/a/7PrFqzvf674MD6yX7YMgmwr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 março 2025.

PAVAN, R.; LIMA, L. A centralidade de Paulo Freire para uma Educação pública, democrática e participativa: entrevista com Licínio Lima. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e67483, 2020. Acesso em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/WnkZFmgRxM77RyzsPwBP83x/?format=pdf>. Acesso em: 17 março 2025.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, A.C; BRITO, D. A.; SILVA, M. C. P.; Paiva, T. R. A Função dos Intelectuais e o Papel da Escola na Organização da Cultura. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 349-362 Set., 2012. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/312646130_A_funcao_dos_intelectuais_e_o_papel_da_escola_na_organizacao_da_cultura. Acesso em: 17 março 2025.

PORUTGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro**. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. Lisboa: PCM, 2005. Disponível em:
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2005/02/037a00/14941499.pdf>. Acesso em: 25 fevereiro 2025.

PORUTGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto-Lei n. 9-A/2025, de 14 de fevereiro**. Altera o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Lisboa: PCM, 2025. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2025/02/03201/0000200032.pdf>. Acesso em: 25 fevereiro 2025.

RODRIGUES, J. **O Neoliberalismo não é um Slogan**. Lisboa: Tinta da China, 2022.

ROQUET, P.; WITTORSKI, R. Présentation: La déprofessionnalisation: une idée neuve? **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 9-14, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, T. W. **O Valor Económico da Educação**. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1973.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70. set./dez., 2006, p. 373-391. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tMQPbyYGVwLjsjcT9Kjf9Tx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abril 2025.

SHANKS, R. (2019). Alfabetização Micropolítica e Formação Profissional de Professores Iniciantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 134-150, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/shanks.pdf>. Acesso em: 21 abril 2025.

SHIROMA, O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M.C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, M.^a. **Análise Sistémica, Modelização Social e Planificação**. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais/Editora Império, Lda., 1974.

SILVA, D. R. Hegemonia e Educação: teoria e prática para a transformação social. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 6, p.151-175, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/37246/2/32595-Texto%20do%20Artigo-109543-1-10-20170627.pdf>. Acesso em: 21 abril 2025.

SILVA, M. A dinâmica entre profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização do trabalho docente nos Institutos Federais (IFs). In: Bueno, B. (org.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FE - Universidade de São Paulo, 2023, p. 192-215.

TAYLOR, C. (1971). Interpretation and the Sciences of Man. **The Review of Metaphysics**, v. 25, n.1, p. 3-51. 1971. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20125928>. Acesso em: 21 abril 2025.

UNIÃO EUROPEIA. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999**. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20Bolonha.pdf>. Acesso em: 15 abril 2025.

VISEU, F.; MORGADO, J. C. Manuais Escolares e Desprofissionalização Docente: um estudo de caso com professores de matemática. In: **Livro de atas do XI congresso galego-português de psicopedagogia**. Coruña: Universidade da Coruña, 2011, p. 991-1002. Disponível em: <https://repository.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15860/1/Manuais%20escolares%20e%20desprofissionaliza%c3%a7%c3%a3o%20docente.pdf>. Acesso em: 15 abril 2025.

WITTORSKI, R.; ROQUET, P. Professionnalisation et déprofessionnalisation: des liens consubstancials. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 71-88, 2013.

Capítulo 19

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIMENSÕES DO SER PROFESSOR

Ângelo Mateus Araújo de Brito, Zilda Tizziana Santos Araújo

Resumo: Este estudo é um recorte de monografia finalizada e intitulada: elementos constitutivos da identidade docente: percepções de professores do Ensino Fundamental de São João da Fronteira -PI. Objetiva-se compreender o processo de desenvolvimento profissional docente, articulando as dimensões da profissionalização, da profissionalidade e do profissionalismo na prática formativa do professor. Tendo como questão-problema: Quais as condições de desenvolvimento profissional docente articuladas às dimensões da profissionalização, profissionalidade e do profissionalismo na prática formativa do professor? O referencial teórico fundamenta-se em Dubar (1997; 2012), Freire (1987; 2001), García (1999; 2009), Nóvoa (1995; 2007) e Perrenoud (1993; 2000). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2001), com método o levantamento bibliográfico (Gil, 2002). Os resultados evidenciam que o desenvolvimento profissional docente se consolida por meio da interação entre as dimensões da profissionalização, da profissionalidade e do profissionalismo, como também destacam a necessidade de políticas formativas que integrem essas dimensões de forma articulada.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Profissionalização. Profissionalidade. Profissionalismo. Socialização docente.

A. M. A. de Brito (✉). Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, PI, Brasil. E-mail:angelo.brito@ufpi.edu.br.

Z. T. S. Araújo (✉). Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Piripiri, PI, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo educacional do desenvolvimento profissional docente, entendido como um processo contínuo que transcende a formação inicial, integrando saberes teóricos e práticos ao longo da carreira. A docência constitui uma profissão complexa e dinâmica, de modo que o desenvolvimento profissional surge como um elemento essencial para a construção de uma identidade docente pautada por autonomia, domínios de saberes, compromisso ético e qualidade no exercício da profissão.

Diante do exposto, elencou-se como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente, com o objetivo de explorar as condições objetivas e subjetivas que influenciam o crescimento profissional dos professores. Para tanto, consideram-se três dimensões fundamentais: a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo. Ao articular essas dimensões, o estudo busca compreender o processo formativo docente. Desse modo, a presente investigação parte da seguinte questão-problema: Quais as condições de desenvolvimento profissional docente articuladas às dimensões da profissionalização, profissionalidade e do profissionalismo na prática formativa do professor?

Segundo essas prerrogativas, o estudo tem como objetivo geral compreender o processo de desenvolvimento profissional docente, articulando as dimensões da profissionalização, da profissionalidade e do profissionalismo na prática formativa do professor. Como objetivos específicos, busca-se: analisar as concepções teóricas sobre desenvolvimento profissional docente, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo; e caracterizar a função da socialização profissional docente na prática formativa do professor.

A metodologia adotada consistiu em uma abordagem de natureza qualitativa, que, conforme Minayo (2001, p. 6), “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreender as complexidades inerentes ao objeto de estudo, as quais demandam uma análise interpretativa. Tal abordagem permite explorar os aspectos fundamentais e os significados da investigação, além de captar a dimensão simbólica do fenômeno em questão.

A pesquisa assume caráter exploratório, uma vez que objetiva mapear e analisar as principais discussões teóricas e conceituais referentes ao desenvolvimento profissional docente, identificando tendências e perspectivas presentes na literatura. Para tanto, recorreu-se ao levantamento bibliográfico, método que, conforme Gil (2002), possibilita o acesso a informações mais amplas e diversificadas, visando uma análise abrangente e fundamentada do objeto de estudo.

Vale ressaltar que o presente estudo é um recorte da monografia intitulada: “Elementos constitutivos da identidade docente: percepções de professores do Ensino Fundamental de São João da Fronteira -PI”, focalizando especificamente o desenvolvimento profissional docente. Embora o tema tenha sido abordado em perspectiva mais ampla na pesquisa original, optou-se por trabalhar com este extrato devido à relevância teórica da discussão sobre formação inicial e continuada de professores.

Na sequência, destacamos a natureza dinâmica e multidimensional do desenvolvimento profissional docente, que se constrói em um movimento complexo, não linear e contínuo, englobando, assim, a formação inicial e continuada, a atuação na prática pedagógica cotidiana nos diversos contextos educativos e a reflexão sobre essa prática. Essa perspectiva está intrinsecamente relacionada à (re)construção de uma identidade profissional do professor, estruturada a partir de atribuições, expectativas e desafios que compõem o estatuto profissional docente em um processo biográfico, coletivo e contextual, o que caracteriza a profissão em um mundo em constante transformação.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Partindo do pressuposto de que a identidade docente não é inata, mas construída ao longo de uma trajetória marcada por experiências formativas e pelos desafios do cotidiano escolar, este estudo busca analisar como se configura o processo de desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade. Essa construção identitária é dinâmica e multifacetada, influenciada por fatores como as políticas educacionais, as demandas sociais e as próprias narrativas dos professores.

Para compreender essa dimensão identitária do professor, é fundamental examinar o processo do desenvolvimento profissional docente, o que implica concebê-lo não apenas como um transmissor de conhecimentos, mas como um intelectual reflexivo, capaz de articular teoria e prática.

O conceito “[...] ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (García, 1999, p. 137). Assim, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo formativo contínuo, que se estende ao longo da atuação profissional, não se limitando apenas à formação inicial, mas abrangendo também o exercício do papel social. Essa perspectiva rompe com uma visão fragmentada da formação docente, que muitas vezes separa teoria e prática, e propõe uma abordagem integrada, na qual a aprendizagem profissional ocorre em diferentes contextos e momentos da carreira. Nesse sentido, a formação deixa de ser um evento pontual e passa a ser um movimento dinâmico, influenciado pelas exigências cotidianas, pelas interações e reflexões dos professores.

Ao discorrer sobre a formação docente, García (1999) pressupõe que o desenvolvimento profissional dos professores constitui o elemento integrador dos saberes provenientes tanto da teoria quanto da investigação didática. Ao adotar um modelo de desenvolvimento profissional diretamente vinculado às dimensões de desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e dos próprios professores o autor argumenta que essa relação contribui para uma visão coletiva da instituição, na medida em que, unifica a ação do trabalho docente e se contrapõe à perspectiva individualista, promovendo objetivos coletivos que fomentam uma cultura organizacional colaborativa-participativa-formativa¹ entre os professores; situa a formação do professor como parte do processo amplo de (re)construção das propostas curriculares; pensa o desenvolvimento profissional contrário a uma visão prática racional-técnica, na qual o professor apenas segue pacotes prontos de treinamento e os executa passivamente; e destaca a dimensão profissional como essencial para a formação docente, aspecto que engloba as condições de trabalho, o processo de avaliação profissional em relação as exigências metodológicas, os planos de carreira e a valorização do trabalho, além da capacidade de ação na prática escolar, vinculada à intencionalidade educativa.

A figura a seguir evidencia que o desenvolvimento profissional docente é um processo integrado e multidimensional, que depende de quatro eixos fundamentais: a escola, como espaço de formação coletiva e colaborativa; o currículo, como campo de ação reflexiva e inovadora; o ensino, como prática investigativa e contínua; e por fim, as condições profissionais, que servem como base para uma atuação autônoma e valorizada.

¹ Expressão criada pelos pesquisadores para se referir ao conjunto de ações e percepções que integram um modelo ideal de organização do trabalho docente, a corresponsabilidade do processo educativo e a formação individual e coletiva permanente dos professores.

Figura 1 - Consolidação do desenvolvimento profissional



Fonte: Elaboração dos pesquisadores mediante os estudos de García (1999).

Dessa maneira, percebe-se que o desenvolvimento profissional do professor está intimamente relacionado ao controle, à determinação e aos condicionamentos de suas próprias condições de trabalho – sejam elas objetivas ou subjetivas –, o que possibilita seu crescimento no contexto escolar, em articulação com a organização institucional e com uma cultura de pensamento coletivo da profissão. Assim, professores que desenvolvem consciência crítica e reflexiva tornam-se capazes de promover mudanças significativas, tanto no aprimoramento das competências, quanto na construção de uma prática pedagógica comprometida com a superação do pensamento tradicional.

Nessa perspectiva, Morgado (2011) destaca que:

O desenvolvimento profissional é de caráter continuado, se processa num determinado tempo e espaço, no e para o aperfeiçoamento de uma profissão mediante a aquisição de saberes e aprendizagens. Logo, abarca todos aqueles fatores e condições que incrementam uma profissão: as histórias de vida, a escolha da carreira profissional, o cotidiano da profissão, o estatuto ético, as relações de poder entre uma ou mais profissões, os planos de carreira, a politização do profissional, etc (Morgado, 2011, p. 90).

Por conseguinte, ao caracterizarmos o desenvolvimento profissional docente, percebe-se que esse modelo “[...] baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (García, 2009, p. 10). Essa perspectiva ressalta a importância da ação-reflexão como eixo central da formação, na qual o professor não é um mero transmissor de conhecimentos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional deve superar o mero aperfeiçoamento técnico dos professores, propondo-se a responder às demandas complexas do cotidiano escolar por meio da integração dos saberes necessários à formação docente.

Nesse sentido, segundo Araújo (2019, p. 82), “[...] a relação teoria e prática está na base da organização curricular da formação inicial de professores por ser o principal eixo estruturador da atividade docente, tendo em vista que esta implica uma preparação contínua”.

Trata-se de um processo dinâmico e gradual da profissão que visa à (re)construção de saberes e experiências coletivas e individuais. Assim, compreende-se que é por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica que o educador poderá melhorar sua atuação profissional, visto que esse movimento reflexivo constitui uma competência essencial da docência, legitimando tanto a formação quanto a autoridade do professor.

Desse modo, a formação continuada configura-se como um fator fundamental para o pleno desenvolvimento profissional em todas as áreas, inclusive no magistério, pois permite que os educadores acompanhem as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam diretamente o ensino e aprendizagem. Por essa razão, é imprescindível levar a sério a formação docente como compromisso ético e profissional, buscando constantemente novos conhecimentos teóricos e metodológicos e, simultaneamente, desenvolvendo uma prática reflexiva que aprimore estratégias pedagógicas. Caso contrário, torna-se significativamente mais difícil coordenar as atividades em sala de aula, uma vez que a falta de atualização pode levar a repetição de métodos ultrapassados.

Assim, funda-se com coerência o pleno desenvolvimento profissional docente, o qual envolve exigências quanto à aquisição de saberes e à manutenção de diálogos cotidianos essenciais para uma prática pedagógica que visa intervir na realidade por meio da educação problematizadora. Conforme Freire (1987, p. 46) a educação “[...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”. Nessa perspectiva, a dialogicidade fortalece a intencionalidade educativa, conferindo ao professor uma função central no processo de ensino: uma atuação politicamente engajada para a mudança, em prol da transformação social. Essa abordagem exige, ainda, uma formação docente que valorize a autonomia, a criticidade e a colaboração entre os pares, criando espaços e tempos de trocas.

Profissionalização docente: autonomia e valorização profissional

De acordo com Shulman (2014, p. 200) a profissionalização do ensino é conceituada como “[...] a elevação do ensino para o nível de uma ocupação mais respeitada, mais responsável, com mais e melhores remunerações”. Desse modo, a profissionalização docente consiste em um processo de aquisição de competências profissionais relacionadas à natureza da atividade do ensino, associado à prática de um trabalho do qual se tem respeito e valor. O mesmo autor ressalta ainda que a profissionalização do ensino fundamenta-se na ideia de que os padrões utilizados para avaliar o desempenho dos professores e do sistema educacional devem ser mais elevados, de modo que sejam mais exigentes e melhor articulados. Essa elevação contribui para a constituição de um *status* profissional no ensino e, consequentemente, para a valorização do trabalho docente.

A profissionalização segundo Perrenoud (1993, p. 184) “[...] é o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros.” Dessa forma, compreende-se a profissionalização docente como um mecanismo que assegura o controle da profissão, delimitando seu campo de atuação na promoção de ações coletivas que fortalecem o reconhecimento social dos professores em razão de sua atividade profissional.

Essa concepção gera um processo de autonomia no trabalho docente, na medida em que o professor, por meio da sua prática e reflexão crítica, torna-se capaz de promover com sensibilidade um diálogo necessário aos conflitos, tensões e dilemas inerentes ao ambiente escolar. A esse respeito, Morgado (2011) afirma que:

Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional (Morgado, 2011, p. 4).

Assim, essa noção de profissionalização reflete tanto a percepção da identidade docente – no que concerne às exigências e motivações dos professores –, quanto ao desenvolvimento da atividade profissional, que é exercida mediante competências específicas, expectativas e representações sociais dos educadores atuantes no cenário da educação pública brasileira. Desse modo, a profissionalização deve ser entendida como um fenômeno dinâmico e contínuo, que se renova diante das desafios e transformações da sociedade. Nesse contexto, Shulman (2014) ressalta que:

A maioria das reformas atuais repousa no apelo à maior profissionalização da docência, com padrões mais altos de admissão, maior ênfase nas bases acadêmicas da formação, programas mais rigorosos de preparação prática e teórica, melhores estratégias de certificação e licenciamento, e transformações no local de trabalho que permitam maior autonomia e liderança do professor [...] (Shulman, 2014, p. 223).

Nessa perspectiva, percebe-se que as condições para a profissionalização da docência estão atreladas tanto aos níveis de formação na carreira docente, quanto à organização do Estado na estruturação dos serviços públicos e na consolidação de um corpo docente funcional e qualificado. Logo, essa estrutura está associada às percepções fundamentadas nos aspectos sociológicos e históricos do professor como profissional e só pode ser desenvolvida por meio da formação em nível superior.

Entretanto, o currículo imposto pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), intenta preparar para o exercício da docência sob as exigências de um sistema que emerge da lógica capitalista, gerando um paradoxo: ao mesmo tempo que profissionaliza para sistematizar a ação docente, também proletariza o trabalho, transformando o professor em um profissional excessivamente técnico. Nesse contexto, comprehende-se que o trabalho docente precarizado e subjugado aos interesses do neoliberalismo tem o objetivo de racionalizar acriticamente o ensino, contribuindo para uma formação pouco comprometida com uma educação humanizadora – tal como defendida pelo campo progressista da educação e por nós endossada –, que prima por uma efetiva prática pedagógica crítica e problematizadora, voltada para as questões contextuais dos educandos, com vistas à transformação social. Nesse sentido, Perrenoud (2000) argumenta que:

Querendo atacar radicalmente o fracasso escolar, deve-se levar o corpo docente ao nível de formação do corpo dos engenheiros ou dos médicos. Não de um corpo de teóricos ou de pesquisadores fundamentais, mas de um corpo de práticos ponderados, que baseiam sua ação e a análise de sua ação sobre uma cultura científica e sobre o conhecimento dos trabalhos de pesquisa e dos saberes profissionais coletivamente capitalizados (Perrenoud, 2000, p. 165).

Segundo essa acepção, a formação profissional para a profissionalização emerge fundamentalmente por meio de pesquisas centradas nas atividades próprias da profissão, as quais visam à formação científica do professor e ao desenvolvimento de competências coletivas que norteiam a prática do ensino. Posto isso, a profissionalização supera a tradicional visão individualista e busca consolidar um saber ser e saber fazer docente, alinhado aos debates educacionais recentes.

Profissionalidade docente: entre saberes e práticas

A profissionalidade, segundo Orsano (2016, p. 3845), “[...] não está apenas voltada para a vida produtiva, mas para a formação, para recomposição das identidades profissionais, no contexto do trabalho, das organizações, instituições educativas, considerando o desenvolvimento e a interdependência de saberes e interações”. Nesse sentido, García (1999, p. 145) ressalta a necessidade de “aprofundar o profissional como dimensão necessária para a formação dos professores [...]”, evidenciando que a profissionalidade está intrinsecamente associada ao caráter formativo construído no espaço educativo e na relação com os demais sujeitos da prática. Essa dimensão é essencial para o professor, por ser um profissional que tem, necessariamente, sua identidade constituída no âmbito da prática escolar.

Diante disso, comprehende-se que o saber profissional docente não se define apenas pela aquisição e pelo domínio de conhecimentos científicos relacionados aos conteúdos curriculares, mas também por um conjunto de condições e aspectos que influenciam na constituição da profissionalidade docente.

Acresce que o professor, durante a sua trajetória profissional, é marcado pelo ato de ensinar, atividade geralmente realizada na individualidade da sala de aula, segundo as percepções e conhecimentos de cada docente. Essa dinâmica, embora muitas vezes solitária, envolve uma complexa articulação entre saberes, habilidades e dimensões afetivas. Além disso, García (1999) associa a profissionalidade docente ao desenvolvimento profissional do ensino, compreendendo-o como um processo contínuo e dinâmico de aprimoramento, que se estende desde a formação inicial até a formação continuada ao longo da carreira.

Essa perspectiva é reforçada por Ludke e Boing (2010, p.3) que afirmam “[...] a profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro”. Assim, o exercício da docência não se restringe às técnicas de transmissão de conteúdo, mas integra também o contexto sociocultural em que o professor atua.

Colaborando com essa discussão, Morgado (2011, p.6) “[...] complementa “a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira [...]”. Dessa maneira, a profissionalidade consolida-se como eixo fundamental da carreira docente, na medida em que possibilita a constituição de saberes e renovação das práticas educativas, isto é, a profissionalidade docente não é estática.

Profissionalismo: postura ética na profissão docente

Segundo Macedo (2018, p. 95), o profissionalismo “limitar-se-ia a forma como os profissionais se envolvem e cumprem as normas morais estabelecidas pelo grupo e se devotam à clientela”. Dessa maneira, percebe-se que essa dimensão se relaciona ao modelo idealizado de serviço profissional, no que concerne a postura ética e normativa da profissão. Nessa perspectiva, a autora complementa que:

O profissionalismo funcionaria como um mecanismo para assegurar o campo da jurisdição profissional, bases do poder de uma profissão sobre si e as demais no cerne da sociedade. E o faz a partir do momento que toma o conhecimento como forma de controle, quer seja na definição de como o próprio trabalho se desenvolve nos mecanismos de acesso à profissão ou mesmo na conformação do perfil identitário profissional (Macedo, 2018, p. 95).

Assim, entende-se que o profissionalismo, segundo o estatuto da profissão docente, como um meio que possibilita a autonomia do professor tanto no que diz respeito à ampliação

das discussões sobre os modelos organizacionais da escola quanto no que se refere ao exercício do ofício docente. Pois comprehende-se que, o profissionalismo configura-se como uma postura profissional e um compromisso docente. Esse poder fazer e ser, consolidados no âmbito interno e externo da profissão, constituem-se como mecanismos que fundamentam o *status* identitário profissional do professor.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 29) “[...] o novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade”. Assim, refere-se especificamente às possibilidades de valorização e elevação dos *status* docente, o que implica maior qualidade no desenvolvimento no trabalho profissional.

Nessa acepção, Freire (2001, p. 24) afirma que “[...] educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra”. É essencial compreender o profissionalismo como parte integrante do desenvolvimento profissional, no sentido de reconhecer sua politicidade, seu compromisso, seu exercício crítico e a impossibilidade de neutralidade no processo formativo, uma vez que o professor é, sobretudo, um agente político.

A socialização profissional docente

Segundo Dubar (2012, p. 358) “[..] a socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente”. Assim, comprehende-se a socialização docente como um processo de construção coletiva da profissão realizado em comunhão, que se desenvolve em meio às condições de trabalho do professor, estabelecendo-se no cotidiano das escolas, assim como, nos processos de formação e reflexão sobre a prática educativa. Essa dinâmica envolve não apenas a assimilação de normas e saberes, mas também a reelaboração das definições da identidade docente.

Conforme Nóvoa (1995, p. 29) “[...] a produção de uma atividade profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas”. Essa afirmação ressalta que a profissão docente se sustenta, necessariamente, a partir de valores comuns à classe, em diálogos constantes que legitimam condutas a partir da socialização – processo que parte da experiência individual e consolida-se na troca coletiva no cotidiano escolar e nos espaços de formação, promovendo uma cultura de colaboração.

Nesta perspectiva, segundo Dubar (1997, p. 98) a socialização é compreendida “[...] como um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de acção com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer da sua existência”. Essa socialização está relacionada às oportunidades formativas disponíveis e às condições de trabalho associadas ao processo de qualificação e valorização docente. Isso porque é durante a formação inicial que o futuro professor vai construir os fundamentos de sua identidade profissional, articulando as aprendizagens dessa fase – experiências práticas nos estágios e projetos de iniciação à docência –, com vivências anteriores ao ingresso na universidade.

Na mesma linha, Nóvoa (1995, p. 19) complementa que “[...] a profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores”. Dessa maneira, é essencial compreender as questões vinculadas à construção social e histórica da docência, uma vez que, segundo Araújo (2019, p. 136), “[...] cada professor constitui o seu modelo de raciocínio com base nos fundamentos didático-pedagógicos científicos aprendidos na graduação e, principalmente, pela experiência adquirida em sala de

aula”. Nesta conjectura, o processo de socialização profissional proporciona, de maneira significativa, condições para o desenvolvimento do trabalho coletivo docente, uma vez que os professores carregam consigo, de forma singular, um repertório diversificado de conhecimentos e experiências oriundos da formação e da prática. No entanto, é importante salientar que essa dinâmica interacional inerente ao trabalho docente é uma escolha livremente assumida pelo professor.

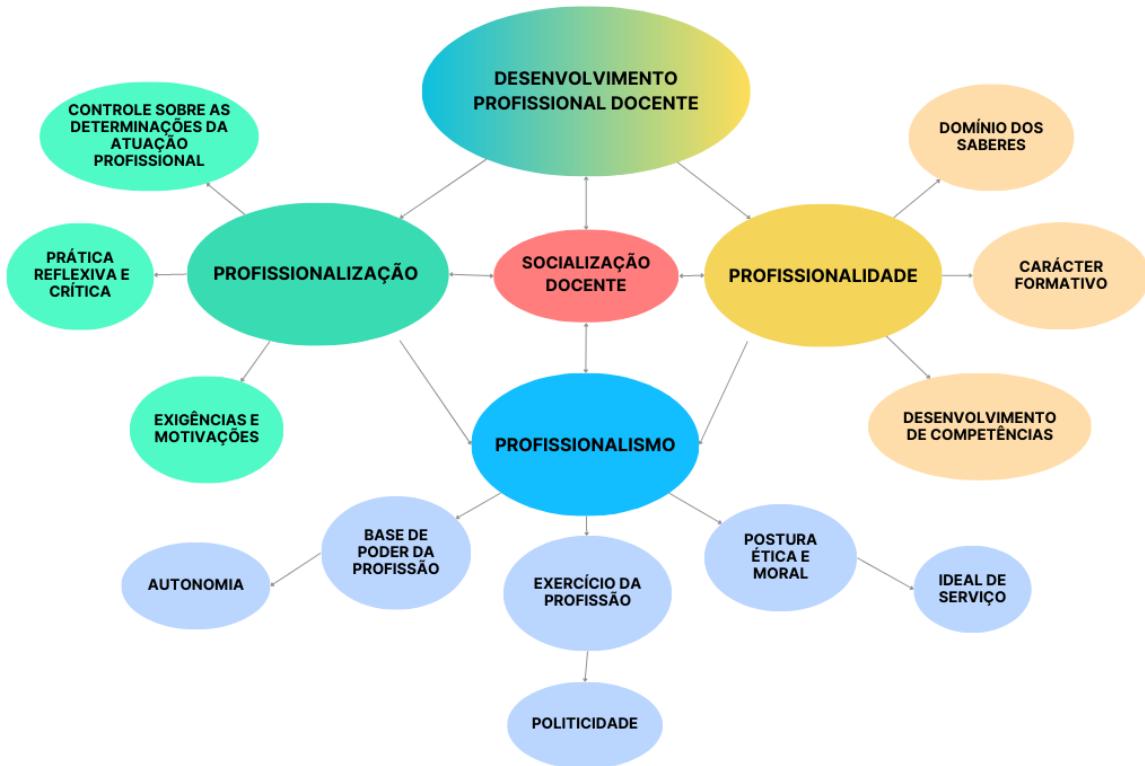
Por isso, segundo Perrenoud (1993, p. 179) “a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa quotidiana com os colegas são, tanto quanto a formação teórica, modos de construir representações”. Com base nessa assertiva, percebe-se que a profissão docente é complexa, tanto no que diz respeito às formulações teóricas – que fundamentam o pensamento científico sobre a ação do professor e a aplicação de métodos -, quanto no que se refere ao desenrolar dessa ação, marcada por uma prática permeada de subjetividade, incertezas, mudanças e afetividade no campo educacional.

A socialização docente constrói novas representações por meio de uma prática subjetiva e afetiva, ao mesmo tempo em que promove a construção social e histórica dos professores, contribuindo para a definição de condutas e valores comuns. Segundo Nóvoa (2007, p. 17) “[...] os professores são capazes de conviver por anos com colegas em salas ao lado que sabem que são irresponsáveis, que são medíocres e incompetentes, que têm comportamentos éticos inaceitáveis com os alunos e nada se faz a respeito [...].” Diante disso, comprehende-se que, se o professor não estiver em constante processo de socialização – que se efetiva por meio de práticas educativas interacionais, formativas, colaborativas e solidárias –, não haverá uma efetiva integração das práticas de ensino no ambiente escolar, pois sua atuação tende a fragmentar-se em ações isoladas e pouco articuladas.

O companheirismo constitui-se como um elemento promotor de interação e a superação de problemas que obstruem o processo de aprendizagem, uma vez que tais desafios passam a ser compreendidos como coletivos sob a perspectiva da alteridade – isto é, um olhar direcionado para o outro. Conforme Veras e Castro (2018, p. 308) “[..] é na ação da comunicação, do contato e na expectativa criada com o outro, estabilizada a partir de uma realidade, que a alteridade vai tomado forma e ganhando corpo”. Dessa maneira, percebe-se que, o sentido de companheirismo e alteridade, contribui para a formação de uma identidade coletiva entre os docentes. Essa identidade abrange atividades de reflexão e ação sobre a realidade educacional, constituindo, assim, uma lógica interna de funcionamento da prática dos professores.

A figura a seguir, apresenta uma visão integrada do desenvolvimento profissional docente, articulando dimensões essenciais para a formação e atuação do professor, que abrangem desde o controle sobre as determinações da atuação profissional até o domínio dos saberes.

Figura 2 - O processo de desenvolvimento profissional docente



Fonte: Elaboração dos pesquisadores.

Tecidas as considerações acerca do desenvolvimento profissional docente e conforme ilustrado na figura acima, compreende-se que esse processo se refere a uma continuidade do processo formativo do professor, a qual abrange tanto a sua trajetória acadêmica quanto a atuação profissional. A socialização profissional docente constitui-se como um elemento de integração dos saberes, promovendo uma visão coletiva da escola e consolidando uma cultura organizacional-participativa-formativa, com foco em objetivos coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, objetivou-se compreender o processo de desenvolvimento profissional docente, articulando as dimensões da profissionalização, da profissionalidade e do profissionalismo na prática formativa do professor.

Verificou-se que a profissionalização possibilita a aquisição de competências profissionais, tanto para o exercício do controle sobre as determinações da sua atuação docente, permeada de exigências e motivações, quanto para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e crítica, o que evidencia a capacidade de resolver problemas e dilemas cotidianos do contexto escolar.

A profissionalidade, por sua vez, constitui-se como uma dimensão formativa, situada do domínio dos saberes, bem como no desenvolvimento de competências para o ensino, processo que se inicia na profissionalização. E o profissionalismo, é o modelo idealizado de serviço profissional, que pressupõe, necessariamente, uma postura ética e moral estabelecida pelo grupo, cabendo ao professor assegurar um serviço de qualidade.

Quanto à socialização docente, percebe-se esse processo como conector permanente de percursos e situações do cotidiano escolar. Dessa forma, a socialização possibilita: a construção social e histórica da classe; a partilha e as interações com base em experiências individuais e coletivas; e a evolução da prática educativa, permeada de subjetividade e afetividade no processo formativo.

Por fim, os achados não apenas evidenciam que o desenvolvimento profissional docente se consolida por meio da interação entre as dimensões da profissionalização, da profissionalidade e do profissionalismo, como também destacam a necessidade de políticas formativas que integrem essas dimensões de forma articulada, promovendo uma atuação docente crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Z. T. S. Aprendizagem na docência: um estudo com professores iniciantes egressos no curso de pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. 2019. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, França, v. 42, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, C. **A socialização construção das identidades sociais e profissionais**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1997.

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

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo –Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**: Desenvolvimento profissional dos professores. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º Edição. Atlas S.A. 2002.

LUDKE, M.; BOING, A. Profissionalidade 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. p. 3.

MACEDO, S. M. F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**: um estudo de caso. 2018. 558f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa Instituto de Educação, 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out/dez. 2011.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ORSANO, A. C. F. Narrativas de professores: revelando a profissionalidade docente e sua construção profissional e tecnológica. **XVIII ENDIPE**, p. 3843-3856, 2016.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

VERAS, P. R. M.; CASTRO, R. M. M. ALTERIDADE E IDENTIDADE: UMA PERSPECTIVA EM CONSTRUÇÃO. **Anais do Seminário Internacional de Educação Superior (SIES)**, p. 306-310, jun. 2018.

Capítulo 20

OS CONTORNOS DO TRABALHO DOCENTE: AS ENTRELINHAS DA MOTIVAÇÃO E ALIENAÇÃO

Juliane Alves de Sousa, Vitória Gabrieli Pereira, Dayse de Souza Lourenço Simões

Resumo: O presente artigo analisa as relações entre alienação e motivação no trabalho docente, a partir de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica sistemática, realizada entre janeiro e março de 2024. O estudo focaliza os impactos do excesso de controle, burocratização, falta de reconhecimento e desvalorização na saúde emocional dos professores. O recorte adotado privilegia produções brasileiras dos últimos 15 anos, com inclusão de pesquisas que discutem tanto a formação inicial quanto continuada, e exclusão de estudos estritamente quantitativos. Os resultados evidenciam o esvaziamento do sentido da docência diante dos desafios impostos pela organização capitalista e pelas políticas educacionais contemporâneas. Defende-se a urgência de políticas de valorização docente e do resgate do sentido humano e coletivo do trabalho escolar.

Palavras-chave: Saúde emocional docente. Reconhecimento profissional. Burocratização escolar. Políticas públicas em educação.

J. A. de Sousa, <https://lattes.cnpq.br/5468408992821293>. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, Paraná, Brasil. julianedesousa@hotmail.com

V. G Pereira. <https://lattes.cnpq.br/7328621471494000>. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Mauá da Serra, Paraná, Brasil.

D. S. L. Simões, <http://lattes.cnpq.br/1167012228917177>. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, Paraná, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A docência é permeada por múltiplos elementos, como conhecimentos, relações, valores, representações sociais e marcos normativos que orientam as práticas escolares. Este conjunto complexo reflete tanto as condições objetivas de trabalho quanto as dimensões subjetivas da profissão, como sentimentos de pertencimento, realização ou alienação. No contexto contemporâneo, marcado por intensificação de demandas, reformas neoliberais e precarização das condições de trabalho, tornam-se cada vez mais evidentes as tensões entre motivação e alienação no cotidiano docente.

A análise das relações entre alienação e motivação, especialmente diante do excesso de controle, da burocratização, da falta de reconhecimento e da desvalorização, revela-se fundamental para compreender não apenas as condições de saúde emocional dos professores, mas também para apontar caminhos para a valorização e a humanização da docência.

O percurso metodológico deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, a partir de revisão bibliográfica sistemática (Sousa & Simões, 2024), privilegiando autores que discutem o trabalho docente sob diferentes perspectivas – da formação inicial e continuada à configuração social, passando pelas condições objetivas e subjetivas, representações sociais, processos de alienação e autoeficácia. Ao longo do texto, buscou-se integrar reflexões críticas e dados da literatura recente, articulando análises sobre o contexto brasileiro e os desafios que marcam o cotidiano dos professores.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se o conceito de alienação no trabalho docente, seus conflitos e implicações. Em seguida, são analisados os principais fatores que contribuem para a desmotivação e a precarização da profissão, como o excesso de controle, a burocratização, a falta de reconhecimento e a desvalorização. Por fim, apresentam-se reflexões acerca de estratégias para ressignificação e superação dos processos alienantes, retomando a centralidade da motivação e do sentido no trabalho docente.

Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre alienação e motivação no trabalho docente, considerando os impactos de fatores como excesso de controle, burocratização, falta de reconhecimento e desvalorização na saúde emocional e motivacional dos professores. Para tanto, propõe-se: (i) investigar como o excesso de controle, a burocratização e a falta de autonomia impactam a motivação e a saúde emocional dos professores; (ii) examinar de que maneira a falta de reconhecimento e a desvalorização social e salarial contribuem para processos de alienação; e (iii) refletir sobre possíveis caminhos de superação e ressignificação da docência.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica sistemática. O levantamento das fontes ocorreu entre janeiro e março de 2024, utilizando-se bases como SciELO, Capes Periódicos e Google Scholar, com foco em produções brasileiras publicadas a partir de 2009. Foram incluídos estudos que discutem a relação entre alienação e motivação docente sob perspectivas da saúde emocional, formação inicial, continuada e políticas educacionais. Critérios de inclusão: pesquisas qualitativas, relatos teóricos e estudos que abordam diretamente os processos

de alienação e motivação na docência. Critérios de exclusão: artigos estritamente quantitativos, trabalhos fora do contexto brasileiro e publicações anteriores a 2009. O recorte do estudo privilegia análises de políticas implementadas nas últimas duas décadas e o impacto das reformas neoliberais sobre o trabalho docente.

Alienação no trabalho docente, conflitos e implicações

Este explora o fenômeno da alienação no trabalho docente, delineando seus principais conflitos e implicações no contexto educacional contemporâneo. São analisados os fatores estruturantes que contribuem para o distanciamento dos professores em relação ao sentido e à essência de sua profissão, como a desconexão do processo educacional em relação às demandas humanas e sociais, o excesso de burocracia e responsabilização, a ausência de autonomia e o excesso de controle pedagógico, além do baixo reconhecimento e da desvalorização social e material da docência. O texto examina como esses elementos, muitas vezes interligados, produzem impactos não apenas objetivos, como precarização das condições de trabalho, mas também subjetivos, afetando a saúde emocional, o sentimento de pertencimento e a motivação dos professores.

É importante ressaltar, conforme discussões recentes (Zwicker et al., 2019; Silva, 2018), que o avanço das políticas de *accountability* e a intensificação dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente, corroborados por autores como Lima Júnior (2022) e Pedersen (2022), têm reforçado o sentimento de alienação, esvaziando o sentido coletivo e colaborativo do ensino. Além disso, são discutidas as consequências dessas tensões para a formação inicial, para as relações interpessoais no ambiente escolar e para a representação social do magistério, evidenciando o caráter ambivalente da profissão e a necessidade de resgatar o sentido humanizador e emancipador do trabalho docente.

Para pensar à docência sob a ótica das relações e tensões estabelecidas entre trabalho e alienação, alguns elementos se fazem imprescindíveis: (1) a desconexão do processo educacional, (2) excesso de burocracia e responsabilização, (3) ausência de autonomia e excesso de controle pedagógico e (4) baixo reconhecimento e desvalorização. Esses elementos não se encontram dissociados, mas imbricados numa relação complexa em que o capital é o gerenciador.

Em relação à desconexão do processo educacional, é importante olhar à docência situada e conectada às demandas da sociedade capitalista e às implicações dessa organização para o trabalho docente. Gianotti (2010) sinaliza que as implicações do trabalho alienado não são somente sociais e econômicas, mas também psicológicas. Quando as implicações atingem a esfera das relações inter-humanas promove miséria, desumanização e abismo entre as pessoas, classificando-as em classes sociais distintas e afetando psicologicamente os trabalhadores, pois faz com que sua relação com o trabalho seja modificada.

A distinção das pessoas em classes sociais mais ou menos elevadas também é sentida na escola e assombra à docência, pois além de minar as relações entre os pares, estabelece rivalidades, principalmente, quando as práticas pedagógicas são voltadas à promoção de rankings e resultados. Dessa forma, o processo educativo se torna desigual, seletivo, meritocrático e excluente, caracterizando-se como vocação inata, aptidão pessoal, dotes, competência e habilidades, destaca Nascimento (2021). Para romper com essa lógica adversa, é preciso enfrentamento intelectual, político e profissional.

Saviani (2003) bem nos lembra que o papel da escola é a promoção e a disseminação da cultura elaborada pela humanidade: a partir da apropriação da cultura, os alunos têm a possibilidade de transformar a realidade vivida, sendo, efetivamente,

agentes sociais e históricos do seu tempo e do seu processo de aprendizagem. Para os professores, os processos de trabalho com marcas da alienação desconectam os docentes da essência do trabalho educativo, a produção da humanidade, como indica Saviani (2003), e estabelece a perda do sentido, da alegria e do brilho que a profissão possui, afirma Rocha (2020).

O processo de desconexão do trabalho docente não chegou como um tsunami, pelo contrário, ele é silencioso, simbólico e ideológico, está embrenhado nas políticas públicas alavancadas pelas reformas neoliberais implementadas na década de 1990. Para Frigotto e Ciavatta (2003a), os conceitos implementados pelas políticas vinculam a docência às relações sociais de produção, distanciando-a da formação humana, promovendo um deslocamento dos sentidos essenciais da profissão.

Como destacado por Sousa e Simões (2024), a organização capitalista, especialmente após as reformas dos anos 1990, alterou profundamente a constituição do trabalho docente no Brasil, distanciando a formação inicial da realidade escolar e priorizando competências práticas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Tal cenário gera currículos defasados, jornadas extensas e crises de identidade profissional, aprofundando os processos de alienação e desqualificação docente (Soares, 2008; Tavares, 2014; Sousa & Simões, 2024).

A partir desse período, as formações, nas licenciaturas, serão voltadas ao desenvolvimento de competências como a aprendizagem de cálculo, leitura e escrita, instrumentalizando os indivíduos minimamente para participar da organização produtiva, de acordo com as necessidades e exigências do sistema capitalista, ressalta Soares (2008), isto é, as políticas são elaboradas com vistas à regulação econômica, portanto, a finalidade dos processos de conhecimento se pautam na capacidade das pessoas de seguir instruções e produzir bens de consumo, destaca Carnoy (1992).

Esse novo caráter formativo dos alunos deságua diretamente na formação inicial dos professores, porquanto, com esses elementos estruturantes, as licenciaturas passam por muitas mutações, ganhando contornos especializados, visando a formação competente e produtiva dos indivíduos. Soares (2008) reitera que os documentos norteadores da formação, respondem às necessidades das reformas impostas socialmente pelo capital.

Nesse sentido, a formação inicial se alicerça em estudar mais os fundamentos práticas do trabalho, conotando o esvaziamento dos conhecimentos epistêmicos, até mesmo porque, “professores elevados culturalmente podem significar a possibilidade da escola colaborar, de alguma forma, com a elevação cultural da maioria da população” (Soares, 2008, p. 139) e, uma sociedade mais culta pode colocar em xeque a organização socialmente impostos.

Os processos reformistas descaracterizam a formação de professores, proporcionando a desprofissionalização do magistério, “sob o impacto da intensificação e precarização do trabalho, que, de forma crescente e acelerada, deteriora suas condições de vida e trabalho, induzindo a sua desumanização” (Lino e Arruda, 2023, p. 91). Os currículos organizados coercitivamente, sem a participação dos professores, se distanciam da realidade, provocando um abismo maior entre a formação e a escola e, por consequência, afeta a motivação dos professores, fazendo com que se sintam como mais uma peça de uma grande engrenagem a qual não dominam os processos, tampouco, o resultado do seu trabalho.

As condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, frequentemente atravessadas por jornadas extenuantes e baixos salários, são elementos centrais de precarização e desmotivação, dificultando o engajamento com processos de aperfeiçoamento profissional (Barreto, 2009; Barbosa, 2011; Sousa & Simões, 2024).

Conforme apontado no estudo de Sousa & Simões (2024), tais condições impõem desafios adicionais à saúde mental dos professores e afetam diretamente a motivação para o exercício da profissão.

Para a formação ser coerente e coesa, Tavares (2014) defende que ela seja centrada em princípios, ele elenca oito princípios indispensáveis: o primeiro, a formação necessita ter base ética, didática e pedagógica; o segundo é a necessidade de integração entre os processos de mudança e inovação curricular; o terceiro, se refere à vinculação entre os processos formativos e o desenvolvimento escolar; o quarto, faz referência às articulações entre formação de professores, conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica; o quinto, trata da necessidade de integração entre teoria e prática, assim como também defende Pimenta (1995), destacando o “estudo do processo de construção da teoria, a partir de posições centradas, sobretudo na prática” (Tavares, 2014, p. 82); o sexto princípio prevê a necessidade da correspondência entre a formação recebida com a propostas de trabalho; o sétimo, menciona a individualização da pessoa do professor como parte integrante da formação de professores, ponto também destacado por Növoa (1999); e, o oitavo princípio aborda a formação de professores pautada na indagação e reflexão sobre o próprio trabalho dos professores.

A formação pautada nos princípios, mencionados no parágrafo anterior, aproxima os professores dos processos formativos, integrando os fatos do contexto escolar e as vivências pessoais ao currículo, isto é, faz com que os professores se sintam integrantes dos processos formativos, gerando pertencimento e mais motivação.

Ainda na contramão, o trabalho alienado rompe com o senso de coletividade, fomenta desigualdades sociais e silencia os processos de decisão, discorre Antunes (2004), legitima a injustiça social, destaca Lira (2020), e impõe uma organização social complexa aos profissionais Rodriguez (2022), rompendo com a conexão dos professores com a docência. Contrário a essa visão, Növoa (1999) se posiciona a favor da participação dos professores na construção e reflexão curricular, ao passo que cooperem para profissionalização da profissão, posicionando os professores como agentes sociais e históricos do seu tempo.

As tensões provocadas pelo trabalho alienado são sentidas na docência por meio do excesso de controle e ausência de autonomia pedagógica, traz precarização e intensifica a carga horária de trabalho e ressalta a busca por resultados, destacam Gomes (2019) e Lira (2020). O trabalho docente, caracterizado por esses processos, adere a conceitos como competência e competitividade, qualidade, empregabilidade e trabalhador produtivo.

Nesse sentido, o excesso de controle e ausência de autonomia pedagógica faz com que os professores se sintam desvalorizados, sobre carregados e sem autonomia para desenvolver seu papel, o que pode resultar em esgotamento, estresse e insatisfação pessoal e profissional e, consequentemente pode acarretar no desenvolvimento da síndrome de Burnout conforme destacado por Codo (2006).

Com a saúde emocional comprometida, os professores não conseguem trabalhar, visto que a docência é uma atividade que exige muito do profissional: a organização da prática como gestão do tempo e das relações, elaboração do planejamento escolar e preparo das aulas são essenciais na docência, destaca Barreto (2009), por isso, o excesso de controle e direcionamento exacerbado dessas atividades causam esgotamento dos profissionais e deforma o trabalho pedagógico.

Diante do exposto, se faz urgente a retomada dos processos de reafirmação do sentido da educação escolarizada como a socialização das “novas gerações no campo dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela humanidade” (Gomes, 2019, p. 117)

e, por meio deles, resgatar a essência da educação dos sentidos como afirma Rubem Alves (2018).

Para o autor, é necessário despertar nos professores o que se encontra adormecido e interditado: a capacidade de escuta e diálogo, de acolhimento e de cultivo dos questionamentos e das descobertas espontâneas, é preciso evocar sentimentos e histórias, integrando afeto aos processos intelectuais. Segundo Alves (2018), a emoção busca a inteligência e deseja a realização do sonho. Nesse sentido, Lira (2020) também escreveu sobre a importância do despertar e reconectar os professores com o gosto e sentido do trabalho.

Outro ponto a ser tocado é o excesso de burocratização e responsabilização dos professores pela qualidade da educação. Para Lino e Arruda (2023), existe a criação de um falso consenso que vincula a qualidade da educação à produção de resultados e amarra a formação de professores aos aspectos da elevação de índices, ao prender os processos formativos, dissociando a docência, cada vez mais dos elementos fundantes. Para Lino e Arruda (2023), a lógica de qualidade não promove aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, pelo contrário, ela promove ranqueamento, subordinação das subjetividades dos atores do processo à racionalidade do sistema. Dessa forma, em nome de uma suposta eficácia do sistema educacional, o futuro das crianças e jovens brasileiros é sacrificado, priorizando apenas o aprendizado técnico em detrimento de uma formação que abrange todos os processos do desenvolvimento humano.

Os processos padronizados e controladores do trabalho docente que colocam as avaliações de larga escala no centro do processo educativo, simultaneamente, precarizam as relações e condições de trabalho, impactando negativamente a profissão e, por consequência, os motivadores profissionais. Para coroar esse movimento, adota-se uma “política de responsabilização do magistério pelo ‘fracasso’ escolar ‘comprovado’ pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala” (Lino; Arruda, 2023, p. 96), desvalorizando os determinantes como a falta de investimento em educação, a situação estruturais das escolas e a formação em massa de professores por meio de cursos de licenciatura em instituições de ensino superior oferecidos por IES não-universitárias.

Para Macedo (2018), os defensores da padronização curricular argumentam que a uniformização do currículo escolar melhora o desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Eles acreditam que, ao adotar um currículo comum, todos os alunos, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico, terão acesso aos mesmos conteúdos e expectativas de aprendizado. Isso, por sua vez, contribui para a redução das desigualdades educacionais, uma vez que os estudantes são avaliados de maneira mais equânime.

Além disso, a padronização curricular, amplia o acesso ao sistema de ensino de forma mais justa, garantindo que todos os estudantes possuam uma base comum de conhecimentos e habilidades. Isso tornaria o processo seletivo para o ensino superior ou para o mercado de trabalho mais igualitário, ao assegurar que todos partam de um ponto de partida similar. Nesse sentido, as avaliações externas poderiam servir como um mecanismo para monitorar a qualidade da educação em diferentes contextos e subsidiar políticas públicas focadas na redução das desigualdades.

Contudo, Lino e Arruda (2023) defendem que há um falso consenso sobre a padronização curricular, porque, ela não contribui para a redução das desigualdades, mas as acentua, e, não garantem nem a empregabilidade, tão pouco, a cidadania. Contrário, a ideia vendida, é retirada da educação sua função formativa, emancipadora e plural para substituí-la por um adestramento das massas, sem criticidade, criatividade, oportunidades de ser mais, de desenvolver um processo reflexivo sobre a sociedade e os modos de subsistência na sociedade capitalista, afirmam Lino e Arruda (2023) e, sobretudo,

responsabiliza o professor pelos resultados e vincula gratificação salarial ao desempenho da escola. Para os autores “nesse movimento percebe-se a construção de um falso consenso, que vincula a qualidade educacional à elevação de índices, produzidos em avaliações de larga escala” (Lino; Arruda, 2023, p.91),

A falta de reconhecimento e desvalorização, estes dois pontos estão intimamente correlacionados à motivação extrínseca dos professores. O que representamos para a sociedade tem peso significativo para os professores, segundo Codo (2006), a utilidade do trabalho docente é importante, visto que esse sentimento traz satisfação e revigora a pertença a profissão. Contudo, é importante destacar algumas questões centrais relacionadas à visão da sociedade sobre a profissão e como isso tem afetado a motivação extrínseca do profissional, porque, segundo Deci e Ryan (2008), ela move as pessoas por recompensas externas e reconhecimento.

A primeira questão está relacionada às relações estabelecidas no espaço escolar, e suas implicações para a representação da docência. Braga (2015) afirma que o espaço escolar é responsável por dupla visão sobre a docência, constituída tanto de aspectos físicos quanto simbólicos: ambos contribuem para forjar a percepção social do que é ser escola, bem como os sentidos da profissão. Para a autora, a percepção do espaço, cheiro, sons, símbolos, imagens e arquitetura constituem as memórias físicas do espaço e as relações entre professores, equipe diretiva e alunos formam o simbólico da profissão. No âmbito subjetivo também reside o modelo das práticas pedagógicas, a visão sobre sociedade e escola e alunos.

Esses elementos são apontados por Zwicker, Oliveira e Löbler (2018) como fatores higiênicos: condições de trabalho e relacionamento interpessoal e afetam diretamente a motivação extrínseca, visto que se relacionam diretamente com aspectos do cotidiano profissional, é preciso, portanto, zelar com as relações estabelecidas na escola, bem como cuidar das condições de trabalho, visando extirpar a insatisfação.

Outro ponto é como a profissão é vista socialmente, para Morato (2019), a academia, mídia e mercado fabricam ideias e as revistas especializadas têm papel fundamental na veiculação dos discursos produzidos por meio das publicações especializadas. Para a autora, a academia não atua de forma isolada, ela está interligada com outras esferas sociais e é influenciada pela sua organização, a mídia é responsável pela formação da opinião pública sobre a profissão docente, veiculam, vendem e forjam ideias sobre o trabalho dos professores e o mercado afeta a formação docente por meio da criação de demanda por habilidades específicas, certificações e qualificações que são valorizadas no mercado de trabalho, impondo padrões de formação.

Os aspectos citados anteriormente influenciam como o trabalho docente é visto socialmente, bem como afeta diretamente os professores, pois formam representações simbólicas sobre a profissão, os textos veiculados podem idealizar o professor como um agente de transformação social, mas também impõe visões mais críticas que destacam desafios e limitações da profissão. Na visão de Xavier (2014, p. 831) “as avaliações negativas acerca do trabalho do professor se fundamentam em bases insuficientes, na medida em que as práticas pedagógicas não se realizam apenas como mera concretização de modelos didáticos ou de esquemas racionais e conscientes de ação”, mas decorrem do hábito do professor de condução do trabalho e das decisões que toma durante a aula.

Outro aspecto relevante refere-se às representações sociais da docência, construídas por discursos midiáticos, acadêmicos e de mercado, que ora idealizam o professor como agente de transformação, ora reforçam a crítica às condições de trabalho e à própria identidade docente (Pinto, 2009; Braga, 2015; Lopes, 2019; Sousa & Simões, 2024).

Um ponto imprescindível para a discussão de (des) valorização é a questão salarial. Barbosa (2011) ressalta que os salários dos professores brasileiros são baixos, o que contribui para jornadas extenuantes, aumento da rotatividade e itinerância dos professores, além de uma baixa atratividade da profissão e dificuldades na retenção de profissionais qualificados. Para o docente, tais impactos podem gerar desânimo e insatisfação, agravar problemas de saúde, comprometer a pontualidade e a assiduidade e levar ao desinteresse pelas atividades fora da sala de aula, dificultando a formação em serviço. Destacamos que, embora os salários façam parte da motivação externa, conforme Ramos (1990), eles são imprescindíveis na questão do reconhecimento e valorização docente e trazem mais processos alienantes à docência.

O trabalho docente é ambivalente, já que carrega a beleza de transformar pessoas, num processo humanitário, ao mesmo tempo traz impregnada as marcas dos condicionantes socialmente impostos e sentidos pelos professores, ressalta Lira (2020). Rocha (2020) defende que as condições em que o trabalho é realizado dão indicativos dos sentidos atribuídos à docência e são fortemente influenciados pela estrutura das relações sociais. Essas relações moldam a experiência do professor e atingem negativamente a percepção e satisfação para com o trabalho.

Contudo, destacamos a necessidade urgente de ser restabelecida a essência do trabalho pedagógico, visto que esses elementos constituem o conjunto de motivação intrínseca dos professores, promovem sentido, realização e satisfação pessoal e profissional e, consequentemente, visa uma educação para todos, do olho no olho, do resgate humano e do restabelecimento de uma relação de pertencimento de professores e alunos a um contexto social promotor de mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os objetivos deste estudo, evidencia-se que a alienação no trabalho docente não é apenas um fenômeno individual, mas resulta da interseção entre condições objetivas – como baixos salários, jornadas extensas e burocratização – e subjetivas – como a sensação de invisibilidade, falta de reconhecimento e crises de identidade profissional, conforme salientaram Lino e Arruda (2023), Sousa e Simões (2024). As reformas educacionais orientadas por interesses econômicos e políticas neoliberais intensificaram o controle, a precarização e a responsabilização individual dos professores, enquanto as demandas sociais se ampliaram e se tornaram cada vez mais difusas.

O agravamento do sofrimento psíquico, a perda de sentido do trabalho e a crescente desvalorização social têm impactos concretos na saúde e na motivação dos docentes, limitando a capacidade de resistência e inovação nas práticas pedagógicas. Tal cenário impõe a necessidade de enfrentamento coletivo, que extrapole soluções paliativas e promova uma revisão estrutural das políticas educacionais, visando não apenas à valorização salarial, mas também à construção de espaços de escuta, debate e coautoria dos processos educativos.

Por outro lado, a literatura evidencia que a superação da alienação docente depende do reconhecimento da docência como trabalho eminentemente humano, relacional e criativo, potencialmente emancipador (Sousa & Simões, 2024; Rodriguez, 2022). Investir em políticas de formação continuada, fortalecer redes de apoio e incentivar o desenvolvimento da autoeficácia e do sentido ético-profissional são caminhos indispensáveis para resgatar o brilho, a alegria e o pertencimento dos professores.

Reitera-se, conforme literatura recente, que a superação da alienação docente exige políticas públicas integradas, ações institucionais de acolhimento e fortalecimento de vínculos profissionais, além do reconhecimento social e simbólico da carreira docente.

Em suma, é urgente recuperar a centralidade do humano na educação, ressignificando o trabalho docente como prática promotora de emancipação, pertencimento e transformação social.

Além dos fatores estruturais, os estudos revisados por Sousa & Simões (2024) ressaltam a importância das crenças de autoeficácia e da motivação ética no processo de ensino e aprendizagem. Professores que se percebem respeitados socialmente, que encontram sentido no trabalho e possuem oportunidades de desenvolvimento profissional tendem a apresentar maiores índices de perseverança e bem-estar, impactando positivamente o clima escolar e os resultados educacionais (Malheiro, 2008; Pedersen, 2022; Lima Júnior, 2022). Tais achados reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas não apenas à valorização material, mas também ao reconhecimento simbólico e à promoção da saúde socioemocional dos docentes.

Mais do que nunca, ensinar é também resistir: resistir à precarização, ao controle e à desumanização, abrindo caminhos para que a motivação volte a ocupar o centro da experiência pedagógica e o trabalho docente recupere seu sentido originário de construção coletiva de saberes e de esperança.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, do Programa de Mestrado e Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos:** conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros:** implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

BRAGA, Luciana de Lacerda Dias. **Espaço Escolar e Trabalho Docente: memórias e representações.** 2015. 105f. Tese (doutorado) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BARRETO, Selva Maria Guimarães. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil:** uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky. 2009. 135 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CAMPOS, Lívia Rezende Miranda et al. A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.22, n.57, p.96-110, 2023.

CODO, Wanderley (Org). **Educação:** Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A Pesquisa científica. In:

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Tolfo Denise. **Métodos de Pesquisa**, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CARNOY, M. **Razões para investir em Educação Básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

DECI, Edward L; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, 2008, v. 49, nº. 3, p. 182–185.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador Cidadão Produtivo ou ser humano Emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Campinas, v. 1. n. 1, p. 45-60, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

GIANNOTTI, José Arthur. A Negatividade Histórica do Trabalho. In: GIANOTTI, José Arthur. **Origens da dialética do trabalho: estudo sobre a lógica do jovem Marx** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010. pp. 74-133. Disponível em <[SciELO Books | Origens da dialética do trabalho: estudo sobre a lógica do jovem Marx](https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005)>. Acesso em 11 de set. 2024.

GOMES Vieira, Renato. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. 2019. 195 f. Tese (doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

LINO, Lucília Augusto; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Processos de (de) formação de professores: (des) caracterização, (des) profissionalização, (des) humanização. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 43, n. 121, p.90-100, Set.-Dez., 2023 <<https://doi.org/10.1590/CC269803>>. Acesso em 09 de dez., 2024.

LIRA, Zarah Barbosa. **A Felicidade no Trabalho Docente e a Mediação das Políticas de Valorização Docente no Estado de Pernambuco**. 2020. 214 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MORATO, Maria do Socorro . **A formação para o trabalho docente na fronteira entre a academia, a mídia e o mercado**. 2019. 209 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2019.

NASCIMENTO, Adriana Pereira. **Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e sua expressão no processo de escolarização e no trabalho docente**. 2021. 279 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

NOVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em :<<https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 05 de nov.2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 8^a ed. Campinas/Autores Associados, 2003.

SILVA, Amanda Moreira. **A dimensão da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras.** 2018. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho Docente e Conhecimento.** 2008. 256 f. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. TAVARES, Maria dos Reis Moreno. **Formação de Professores e Trabalho Docente em Cabo Verde.** 2014. 216 f. Tese (doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, J. A.; SIMÕES, D. S. L. Trabalho Docente: Olhares e Concepções Constituídos Pelas Temáticas. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.25, n.4, p.649-656, 2024.

ROCHA, Deise Ramos. **Sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública:** dilemas, desafios, entraves e possibilidades. 2020. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

RODRIGUEZ, Breno Lima. **Formação docente, vivências cotidianas no trabalho e processos de subjetivação entre professores do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória.** 2022. 375 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

ZWICKER, Ana Amélia.; OLIVEIRA, Luciane Rosa de; LÖBLER, Mauri Leodir. Teorias de Herzberg e McGregor: um comparativo entre setores administrativos público e privado. **Revista Sociais & Humanas**, Santa Maria, v. 31, n.03, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2317175830999>. Acesso em 25 de out. 2024

Capítulo 21

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Carolina Maria dos Santos

Resumo: Esta pesquisa tem como foco as políticas públicas educacionais e, especificamente, a formação continuada de professores. Visa investigar como as políticas públicas impactam a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores à luz do paradigma da sustentabilidade social. O objetivo é pesquisar as contribuições do paradigma da sustentabilidade social enquanto política pública na formação continuada de professores. A metodologia é de cunho bibliográfica, fundamentada em uma abordagem qualitativa. Foram analisados documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), além das obras dos autores que seguem o paradigma da sustentabilidade social. Diante da análise desenvolvida acerca do estudo, verificou-se um crescente interesse na discussão e análise da formação de docentes no Brasil, por parte de diferentes autores. A Pedagogia da Terra, surge como caminhos possíveis para ressignificar a prática educativa, articulando saberes teóricos e vivências concretas do cotidiano.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação continuada. Sustentabilidade.

C. M. dos Santos (✉). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Goiânia, GO, Brasil.
e-mail: carol.santos2@hotmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O presente estudo, tem como tema “Políticas Públicas Educacionais: A formação continuada de professores”. A problemática investigada é: “O que são e como são as políticas públicas que impactam a formação continuada de professores?”. Ao estudarmos políticas públicas temos que levar em consideração “os novos espaços de formação, criados pela sociedade que usa intensivamente a informação e as novas tecnologias” (Gadotti, 2010, p.15), como também as forças políticas em disputas de projetos sociais de classe. Esses diferentes projetos do paradigma do neoliberal e do paradigma da sustentabilidade (Morin, 2000) estão ancorados em propostas conflitantes, o primeiro “[...] fundado numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista [...]” (Gadotti, 2010, p.28).

Gadotti (2010, p 28) postula que esse paradigma neoliberal “[já causou] muita dor, muito sofrimento, a professores e alunos e estão levando o planeta na rota do esgotamento de seus recursos”, sem contar que “A relação professor-aluno [se tornou] tensa, agressiva, por reproduzir relações competitivas de mercado”. Portanto, nossa questão principal, ou problema, é a formação de professores que tem por fundamento outro paradigma, o da sustentabilidade do planeta e formação crítica para a cidadania, ou seja, uma educação que não seja subordinada às exigências do mercado. Nossos estudos fundamentaram nas seguintes obras e autores: Qualidade na Educação: Uma nova abordagem, Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável e Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade de Moacir Gadotti (2001 - 2005 a e b - 2010); Os sete saberes necessários à educação do futuro de Edgar Morin (2000); Construção coletiva desaberes emancipatórios na formação continuada de professores na interface universidade/escola de Rudinei Barichello Augusti (2020); Qualidade na educação superior: Tendências do século de Marilia Costa Morosini (2009); A educação para além do capital de István Mészáros (2005); Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra de Leonardo Boff (1999) e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire (1996), autores que defendem o paradigma da sustentabilidade, assim como outros estudiosos que também refletem acerca das discussões aqui propostas.

Investigar essa temática é indispensável para identificar como as políticas públicas estão sendo implementadas e qual é o seu impacto real no dia a dia dos professores e na aprendizagem dos estudantes. Outrossim, compreender as contribuições efetivas do paradigma da sustentabilidade contribuirá na formulação de políticas públicas para aprimorar estratégias educacionais, garantindo que os professores e os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos com uma educação de qualidade social.

O objetivo de realizar a pesquisa sobre o tema Políticas Públicas Educacionais: A formação continuada de professores, tendo como problemática a formação de professores dentro do paradigma da sustentabilidade social é de extrema importância por diversos motivos fundamentais. Pois, de acordo com Gadotti (2010, p. 30), “a sustentabilidade, ambiental e social, tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”. Ademais, nos últimos anos, devido às grandes mudanças e desafios enfrentados pela sociedade nas esferas cultural, política, econômica e social, a formação de professores tem ganhado destaque em diversos espaços de debate.

A formação continuada de professores hoje, conforme escrito por Augusti (2020, p.54), “está inserida em um cenário paradigmático que, observando a emergência

da ciência pós-moderna, podemos caracterizar como um contexto de crise". Nesse cenário, duas forças se contrapõem:

[...] a razão dialética como proposta de formação continuada, que ‘[...] sustenta que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho’ (GADOTTI, 1983, p. 149); e, a racionalidade moderna, doravante, conhecida em sua essência como razão técnica que agrupa conceitos do positivismo, da instrumentalização e da matematização do mundo e da vida (Gadotti, 1983, p. 149 *apud* Augusti 2020, p. 54).

Portanto, realizar esta pesquisa é necessário para compreendermos os novos espaços de formação e as forças políticas envolvidas nas disputas entre diferentes projetos de sociedade; assim como é de suma importância fazer emergir os conflitos entre os referidos projetos, como cada um aborda a finalidade da educação e seu papel na sociedade, e quais as contribuições do paradigma da sustentabilidade, proposto por Gadotti (2010).

Nesse panorama, Gadotti (2010), em sua obra intitulada Qualidade na educação: Uma nova abordagem, apresenta, principalmente, os embates entre dois projetos de sociedade que se contrapõe: o projeto neoliberal e o projeto da educação pública de qualidade social. O projeto neoliberal, fundado em uma visão industrialista, antropocêntrica e desenvolvimentista, caracteriza-se por uma formação voltada para a lógica do mercado e da competitividade. Em contrapartida, o projeto da educação pública de qualidade social, defende uma educação inclusiva, que valoriza a formação integral do cidadão, promovendo justiça social e a construção de saberes significativos, isto é, uma educação que preocupa com a qualidade social, com a inclusão social e com a preservação do planeta.

De acordo com Gadotti (2010), Licínio Lima (2006) discorre que “[...] a economia do novocapitalismo vem tomando conta da educação e subordinando-a à adaptação, à competitividade e à empregabilidade [...]”, o que segundo ele “se trata de uma perspectiva profundamente pedagógica” (Lima, 2006, p. 84-85 *apud* Gadotti, 2001, p. 10). Nessa linha, Fernando José de Almeida (2006), segundo Gadotti (2010), postulam que “[...] a educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia” (Almeida, 2006, p. 15 *apud* Gadotti, 2010, p. 10). Gadotti (2010) também propõe uma redefinição do conceito de qualidade na educação. Ele argumenta que a “qualidade social da educação” deve considerar não apenas o conhecimento teórico e acadêmico, mas, também, aspectos sociais, culturais e ambientais. Isso implica valorizar experiências práticas e sensíveis, reconhecendo a importância do contexto e da realidade dos estudantes. Essa nova abordagem proposta pelo autor busca tornar a educação mais relevante e integrada à vida das pessoas, promovendo um aprendizado que vai além do simples acúmulo de informações. Além disso, aponta para a necessidade de uma melhor qualidade da educação baseada no paradigma da sustentabilidade social.

Em termos de relevância social, o problema investigado é crucial, pois a qualidade da educação oferecida aos educandos é influenciada significativamente pela formação e pelo desenvolvimento contínuo dos/as professores/professoras, bem como de outros fatores relevantes no que tange a educação.

A esse respeito, Gadotti (2010, p. 16) escreve que “Para melhorar a qualidade da escola pública, é preciso investir na formação continuada do professor [...]”, pois, “[...] Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando”.

Portanto, a pesquisa neste campo pode fornecer percepções sobre como políticas de formação continuada podem ser formuladas para serem mais eficazes e inclusivas, atendendo às necessidades variadas dos educadores e estudantes em diferentes âmbitos educacionais.

Gadotti (2010, p.19) observa que “O problema é que os conteúdos dos cursos de formação dos professores são, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência”, e que “Nossos cursos precisam de um novo paradigma de formação, principalmente da formação continuada”, pois, “Os professores são competentes; faltam-lhes as condições de ensinar. A escola deve oferecer formação continuada a sua equipe, principalmente para refletir sobre a sua prática”, e que “precisa ter um projeto eco-político-pedagógico” (p.20). Sendo assim, compreender como as políticas públicas influenciam tais aspectos, é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e de qualidade social.

Gadotti (2010) chama, ainda, a nossa atenção com relação à necessidade de se operar mudanças no cenário atual, ele propõe uma formação dentro da sustentabilidade, isto é:

A sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, fundados em princípios e valores competitivos (GADOTTI, 2008b).

Introduzir uma cultura da sustentabilidade e da paz nas comunidades escolares é essencial para que elas sejam mais cooperativas e menos insolidárias. Necessitamos de outros paradigmas, fundados numa visão sustentável do planeta terra (Gadotti, 2010, p. 31).

Para tanto, Gadotti (2010, p. 30) ressalta que a Pedagogia da Terra, a ecopedagogia, é “como uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, uma pedagogia biófila que promove a vida e respeita todas as formas de vida”.

A Pedagogia da Terra, ou Ecopedagogia Gadotti (2005), entendida como movimento pedagógico, como abordagem curricular e como movimento social e político, representa um projeto alternativo global que tem por finalidades promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana e, a promoção de um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico. A esse respeito Gadotti, escreve que:

[...] a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra, como a chamamos (Gadotti, 2005, p. 21).

Portanto, a partir da leitura desses autores observa-se a importância de investigar esta área, não apenas pela relevância para os professores, mas, também, pelo impacto direto na qualidade da ensino-aprendizagem. Além disso, a formação continuada de professores por meio de políticas públicas é uma temática de extrema relevância no contexto educacional. Logo, políticas públicas eficazes nesse campo podem impactar significativamente a prática pedagógica.

Ademais, a pesquisa contribuirá significativamente para a área acadêmica ao oferecer visões sobre como as políticas públicas impactam a formação continuada de professores. Ao identificar e analisar os efeitos dessas políticas na prática educacional diária, será possível propor recomendações que visem melhorar a eficácia dessas estratégias, beneficiando tanto os docentes quanto os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada como um direito dos profissionais da educação, é assegurada pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, estabelece como responsabilidade do Estado, estimular o aperfeiçoamento e a atualização dos professores. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, determina que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Neste seguimento, a Lei n.º 9394/96 estabelece em seu artigo 67 que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Nesse contexto, percebe-se que através dos marcos normativos citados anteriormente, a formação continuada dos profissionais da educação no Brasil foi estabelecida como um direito do educando, uma vez que tal formação visa fomentar a melhoria da qualidade do ensino, valorizar a profissão docente, estimular uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e fomentar a autonomia dos docentes.

Entretanto, atualmente a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), no Brasil, reflete um embate entre dois projetos de sociedade: um neoliberal, voltado para a formação para o mercado, e outro baseado em pedagogias críticas, que busca uma formação mais crítica e reflexiva dos indivíduos.

O conflito entre a BNCC e o PNE pode ser visto como uma representação de duas visões antagônicas sobre o papel da educação. O projeto neoliberal, associado à BNCC, tende a priorizar a formação técnica e utilitária, alinhada às demandas do mercado de trabalho. Em contrapartida, as pedagogias críticas defendem uma educação que promova a autonomia, a reflexão crítica e a transformação social, desafiando a lógica capitalista que permeia a educação neoliberal.

Esse embate é significativo, pois as políticas educacionais têm um impacto profundo na formação de professores e alunos, moldando a sociedade futura. A discussão sobre a BNCC e o PNE, portanto, não é apenas uma questão técnica, mas uma luta por valores e visões de mundo que influenciarão a educação e a sociedade brasileira por muitos anos.

Para Libâneo (2004), no que tange o termo “formação continuada”, convém elucidar que ele

[...] vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados porestágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p.227).

Considerando, então, a definição/conceito de Libâneo (2004), e de acordo com alguns autores, a formação é um percurso profissional permanente, sem um fim predeterminado, é um processo contínuo que se reflete nas práticas docentes. A formação continuada é um requisito fundamental para o exercício da profissão docente, sendo essencial para o professor/professora que busca aprimorar suas competências profissionais, permanecendo sempre em processo de aprendizagem.

Segundo Paulo Freire, em sua obra intitulada Política e Educação:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (Freire, 2001, p. 12 – grifo meu)

Assim, a educação e a formação permanente são fundamentais porque mostram a natureza humana de buscar conhecimento e compreensão constantemente, não apenas para atender demandas externas, mas como parte intrínseca da realização pessoal e do avanço intelectual e social.

Com base na pesquisa acerca da temática em questão verifica-se um crescente interesse na discussão e análise da formação de professores/professoras, no Brasil, por parte de diferentes autores. Tal debate tem ampliado a reflexão acerca de uma formação que não se restrinja à mera obtenção de certificação ou ao cumprimento de metas associadas à qualidade educacional. Ao contrário, os autores destacam a importância de uma formação integral que considere a realidade contextual, que não esteja preocupada somente com a prática do/a professor/professora.

Para estes estudiosos, a preocupação com uma formação integral, como dito acima, que considere a realidade contextual e não esteja objetivando apenas melhorar a prática do professor/professora, deve estar alinhada ao pensamento de Freire (1996) que enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica na prática docente. Isto é, tal formação deve contemplar não apenas as habilidades práticas dos professores, mas, também, responder às necessidades dos estudantes, professores e instituições escolares.

Evidentemente que a formação continuada também permite ao docente refletir sobre sua prática pedagógica e promove a troca de experiências que podem contribuir significativamente para aprimorar a atuação do/a professor/professora no processo de

ensino-aprendizagem, integrando teoria e prática. Portanto, as conexões estabelecidas por meio da formação continuada são muitas e essenciais para apoiar tanto o ensino quanto a aprendizagem, assim como, estabelecer vínculo com a abordagem crítica, sugerida por Freire, nessas ações.

A esse respeito Paulo Freire, em sua obra intitulada: *A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (1996), postula que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de 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 confunda com a prática (Freire, 1996, p. 18).

Portanto, Freire (1996) defende que a formação permanente dos professores não deve ser apenas teórica, mas que teoria e prática devem estar intimamente ligadas e que a reflexão crítica contínua é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Em razão do exposto, advém a importância de políticas públicas que promovam e incentivem a formação continuada de professores/professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a formação continuada dos profissionais da educação não deve ser tratada como um privilégio, mas sim como um direito assegurado legalmente e, sobretudo, como uma necessidade permanente para a qualidade da prática docente. A Constituição Federal de 1988 e a LDB n.º 9394/96 deixam claro o papel do Estado na promoção e valorização desses profissionais, refletindo o compromisso com uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a formação continuada ultrapassa o caráter técnico e instrumental, assumindo uma dimensão política, ética e reflexiva. Conforme defendem autores como Libâneo (2004) e Paulo Freire (1996; 2001), é na reflexão crítica sobre a prática, articulada à realidade concreta dos educadores e educandos, que se constrói uma formação verdadeiramente transformadora. A educação permanente, como propõe Freire (1996; 2001), nasce da consciência da inacabada condição humana e do desejo de saber mais, tornando-se um processo contínuo e essencial à autonomia intelectual e profissional do docente.

Portanto, urge repensar as políticas públicas de formação docente sob uma ótica que valorize a integralidade, a criticidade e a autonomia. Investir na formação continuada é investir na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, onde o professor seja não apenas um executor de políticas, mas um agente intelectual ativo na construção do saber e da cidadania. É por meio da formação crítica e contextualizada que se poderá superar os desafios educacionais do presente e do futuro, promovendo uma educação verdadeiramente emancipadora.

AGRADECIMENTO

À minha orientadora Dra. Maria Esperança, cuja orientação, sabedoria e conhecimento foram fundamentais para esta pesquisa. Agradeço pelo incentivo à minha participação no III EDUCARE, bem como pelo respeito e pela escuta sensível no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

AUGUSTI, Rudinei Barichello. **Construção coletiva de saberes emancipatórios na formação continuada de professores na interface Universidade/Escola.** 2020. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 2020.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5^a edição. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia:Alternativa, 2004.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Rev. Lusófona de Educação**, n. 6, p. 15-29, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e LivrariaInstituto Paulo Freire, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, Marilia Costa. **Qualidade na educação superior:** tendências do século. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

Capítulo 22

SABERES EM MOVIMENTO: A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Alessandra Vieira Cordioli, Dayse de Souza Lourenço Simões

Resumo: O presente artigo discute as múltiplas dimensões da formação docente no Brasil, com ênfase na formação continuada orientada pela integração da multimodalidade às práticas pedagógicas. A partir de uma revisão sistemática de dissertações defendidas entre 2019 e 2024, analisam-se os principais desafios, avanços e contribuições identificados nas pesquisas acadêmicas sobre o tema. Os resultados revelam que formações continuadas, quando articuladas ao cotidiano escolar e sustentadas por metodologias colaborativas, promovem transformações significativas na prática pedagógica. No entanto, persistem obstáculos como a carência de infraestrutura, a descontinuidade de políticas públicas e a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. Conclui-se que investir em formações contextualizadas, críticas e sensíveis às realidades docentes é essencial para o fortalecimento da docência frente aos desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Multimodalidade. Práticas pedagógicas.

A. V. Cordioli, <http://lattes.cnpq.br/1068583354727775>. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, Paraná, Brasil.

D. de S. L. Simões, <http://lattes.cnpq.br/1167012228917177>. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, Paraná, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 5)”, publicado pela Reconecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Em um contexto marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, o exercício da docência exige constante adaptação, ressignificação e mobilização de saberes. Segundo Nóvoa (2017), a profissão docente se caracteriza justamente por esse movimento permanente de formação e reinvenção, em diálogo com as demandas da sociedade contemporânea. A escola, inserida em um mundo em permanente mutação, convoca o professor a reinventar suas práticas, articulando múltiplas linguagens, recursos digitais e diferentes formas de mediação do conhecimento. Autores como Rojo (2012) e Kalantzis e Cope (2020) destacam que a integração de novas tecnologias e a valorização da multimodalidade são essenciais para tornar o ensino mais significativo e inclusivo, atendendo à diversidade de estudantes e de contextos. Nesse cenário, a formação docente — compreendida como um processo contínuo e dinâmico — assume papel essencial para que o educador se mantenha atualizado, crítico e responsável às demandas de uma educação que se quer inclusiva, significativa e conectada com a realidade contemporânea (Tardif, 2014; Imbernón, 2016).

A literatura especializada corrobora que a formação docente, especialmente quando pautada por princípios de colaboração e reflexão crítica, é fundamental para que os professores acompanhem as mudanças sociais e tecnológicas do século XXI (Nóvoa, 2017; Imbernón, 2016; Tardif, 2014). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e outros marcos normativos reforçam essa exigência ao apontar para a importância de desenvolver competências que envolvem, simultaneamente, conhecimentos teóricos, práticos, culturais e tecnológicos, em sintonia com os estudos de Rojo (2012, 2015) e Kalantzis & Cope (2020), que enfatizam a necessidade da integração de multiletramentos e multimodalidade nas práticas pedagógicas.

A formação inicial representa o ponto de partida dessa trajetória, ao mesmo tempo em que a formação continuada se consolida como espaço de aprofundamento, reconstrução e expansão dos saberes profissionais. Ambas são fundamentais para promover o desenvolvimento de uma prática docente comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com os desafios do século XXI. Neste artigo, propõe-se discutir os sentidos da formação de professores no Brasil, analisando seus principais desafios, avanços e possibilidades, com foco na articulação entre diferentes etapas formativas e nas exigências de um fazer pedagógico cada vez mais complexo e em constante transformação.

DESENVOLVIMENTO

Caminhos metodológicos

Para compreender como a formação continuada de professores tem se articulado aos princípios da multimodalidade e dos multiletramentos, foi realizada uma revisão sistemática de dissertações brasileiras disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa concentrou-se no período de 2019 a 2024, com o objetivo de identificar produções acadêmicas que abordassem de forma direta a formação docente no contexto da educação básica, com foco na incorporação de múltiplas linguagens e tecnologias digitais.

Os critérios de seleção envolveram a utilização dos descritores “multimodalidade” e “formação continuada de professores”, restringindo a análise a estudos redigidos em português e desenvolvidos no contexto brasileiro. Após a triagem inicial, que resultou em 34 dissertações, a leitura de títulos e resumos permitiu aplicar os critérios de inclusão e

exclusão previamente definidos. Foram consideradas apenas as pesquisas que articulavam, de modo explícito, a temática da multimodalidade com os processos formativos de professores da educação básica.

Ao final, 14 dissertações atenderam aos critérios estabelecidos. Destas, quatro foram selecionadas para análise aprofundada, tendo como base a diversidade regional, a pertinência temática e a clareza metodológica. Essa etapa metodológica proporcionou uma base sólida para a compreensão das abordagens formativas recentes e permitiu a identificação de padrões, lacunas e contribuições que subsidiaram a discussão proposta neste artigo. O Quadro 1 a seguir apresenta uma síntese das dissertações escolhidas.

Quadro 1 – Recorte documental da revisão sistemática

Ano	Instituição	Autor	Título
2022	Universidade Federal de Pernambuco	Rafael Camelo Lins	Um Estudo Reflexivo da Leitura de Textos Multimodais para o Ensino da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental
2022	Universidade Federal da Paraíba	Eurico Rosa da Silva Júnior	Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa a partir da Produção de Textos Multimodais
2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Michelle Bedin	Multiletramentos no ensino fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/Pr.
2019	Universidade Estadual de Campinas	Francieli Aparecida Dias Fagundes	Contribuições de um Curso de Extensão na Formação e Prática Docente: Possibilidades e Indícios de Novos Letramentos

Fonte: Elaborado pela autora

Esses procedimentos metodológicos conferem consistência à investigação, uma vez que contemplam critérios rigorosos de seleção e se baseiam em um recorte temporal e temático relevante. A fundamentação construída nessa etapa oferece sustentação às análises seguintes, permitindo uma abordagem coerente com os objetivos do estudo e sensível ao contexto educacional investigado.

Discussão comparativa dos resultados

Esta seção discute os principais achados da investigação, com foco nas contribuições, nos desafios enfrentados e nas tensões observadas nas dissertações que tratam da formação continuada de professores em diálogo com os pressupostos da

multimodalidade e dos multiletramentos. As análises demonstram como os estudos abordam a presença e a aplicação de múltiplas linguagens nas práticas pedagógicas e investigam as estratégias formativas adotadas para atender às exigências da cultura digital contemporânea, estabelecendo um vínculo crítico com os propósitos delineados nesta pesquisa.

Na dissertação “Um Estudo Reflexivo da Leitura de Textos Multimodais para o Ensino da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental”, de Rafael Camelo Lins, a multimodalidade é compreendida como a articulação de diferentes linguagens — verbais, visuais, sonoras, gestuais, entre outras — na construção de textos que visam à transmissão eficaz de mensagens. Essa abordagem é considerada fundamental para a leitura de textos contemporâneos, sobretudo no contexto escolar, onde a combinação de múltiplos modos de comunicação potencializa o ensino-aprendizagem e torna as práticas pedagógicas mais significativas.

A formação continuada é mencionada nas considerações finais do estudo como uma estratégia essencial para apoiar o professor na análise e reflexão sobre sua atuação. Nesse sentido, é vista como um recurso importante para desenvolver a autonomia docente, especialmente no trabalho com textos multimodais e na aplicação consciente dos descritores e habilidades de leitura previstas nos documentos orientadores.

A dissertação analisa a evolução da educação brasileira com base em marcos regulatórios que consolidaram diretrizes pedagógicas essenciais, refletindo a necessidade de alinhar o ensino às transformações sociais. Dentre os principais documentos, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/1996), que organizou e regulamentou a educação no país. Em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1997) ofereceram orientações práticas aos professores, em consonância com a LDB.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) deu continuidade a essa proposta, reformulando os eixos da área de Língua Portuguesa em quatro dimensões: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica. A BNCC reforça o uso contextualizado da linguagem, priorizando práticas mais reflexivas e voltadas à competência comunicativa dos alunos.

Esse documento expressam o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no Brasil e evidenciam a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes linguagens, promovendo um ensino mais significativo e alinhado às exigências contemporâneas.

A dissertação apoia-se em um conjunto de autores que fundamentam a análise da leitura de textos multimodais e o desenvolvimento da competência leitora. Bakhtin (1995, 2004) é destacado por sua concepção de linguagem como fenômeno social e pela relevância dos gêneros discursivos na interação verbal. Marcuschi (2008) contribui com reflexões sobre leitura, compreensão e construção de sentido. Santaella (2004, 2005) é utilizada para discutir as transformações nas práticas de leitura e o papel das linguagens multimodais no contexto digital.

Já Kress e van Leeuwen (2006) oferecem suporte teórico sobre a gramática do design visual e os princípios da multimodalidade textual. Rojo (2013, 2015) contribui com seus estudos sobre multiletramentos e gêneros discursivos, reforçando a importância dos textos multimodais na educação contemporânea.

Na dissertação intitulada “Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa a partir da Produção de Textos Multimodais”, de autoria de Eurico Rosa da Silva Júnior, o conceito de multimodalidade é compreendido como o uso articulado de múltiplas modalidades de linguagem ou de distintos sistemas

simbólicos (semioses) na construção de textos, ampliando as possibilidades de significação e expressão.

No estudo analisado, o autor aborda a formação continuada no contexto educacional atual, destacando que, diante da ampliação significativa do sistema educacional brasileiro nos últimos anos, a qualificação dos professores da educação básica tornou-se uma questão central. Embora o aumento das matrículas indique expansão, isso não se traduziu em melhorias na qualidade do ensino, evidenciando desafios como a baixa remuneração docente, a carência de materiais didáticos, a inadequação da infraestrutura escolar e a fragilidade na formação dos professores.

A definição de formação continuada adotada pelo autor baseia-se na legislação vigente, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu artigo 4º, inclui os cursos de atualização como parte desse processo. Segundo o documento oficial (Brasil, 2020), a formação continuada é compreendida como um elemento essencial da profissionalização docente, considerando o professor como agente formador de saberes e culturas, responsável por orientar os estudantes na construção de competências voltadas ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Assim, a formação continuada é apresentada como parte integrante da prática pedagógica, essencial para o aprimoramento das competências docentes e para a promoção de uma atuação mais crítica, reflexiva e engajada, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

O autor trata da evolução histórica da produção textual e da formação docente, evidenciando transformações significativas ao longo do tempo. No que se refere à produção textual, inicialmente predominava um modelo tradicional, centrado em normas gramaticais e em estruturas rígidas, sem incentivo à autoria ou à reescrita. Com o tempo, emergiu uma perspectiva interacionista, que passou a valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de escrita, destacando a oralidade, o diálogo e a construção coletiva do texto. Atualmente, com o advento dos multiletramentos, a produção textual abrange múltiplas linguagens e mídias, originando textos multimodais que integram imagem, som e hipertexto. A BNCC reforça a importância de desenvolver competências que preparem os estudantes para produzir textos coerentes com os diversos contextos de circulação, promovendo a autonomia, a fluência e a criticidade.

No tocante à formação docente, também houve mudanças marcantes. A formação inicial, por muito tempo, priorizou aspectos teóricos, muitas vezes sem oferecer subsídios práticos adequados, especialmente nos cursos de Letras. Diante das novas exigências educacionais, consolidou-se a necessidade de uma formação continuada, conforme destaca a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que aponta para a importância de capacitar os professores para o uso das tecnologias digitais e para a produção de textos multimodais. A formação atual busca, portanto, integrar práticas pedagógicas inovadoras e digitais, preparando os docentes para atuarem em contextos educativos complexos e mediados por diferentes linguagens, conforme orientações da BNCC e demais documentos normativos.

A evolução da produção textual e da formação docente reflete a transição de práticas tradicionais para abordagens mais interativas e digitais, valorizando a autoria, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades essenciais à realidade contemporânea.

Ao longo da dissertação, o autor recorre a diversos referenciais teóricos para sustentar a proposta de formação continuada docente, com foco na qualificação das práticas pedagógicas. Destaca-se a Pedagogia dos Multiletramentos, baseada no New London Group e em autores como Dionísio (2006) e Fischer (2007), que propõem práticas situadas, instrução explícita, enquadramento crítico e transformação. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é discutida com base em nomes como Veiga

(2008), Imbernón (2016) e outros, ressaltando a necessidade de constante aperfeiçoamento profissional.

O estudo também aborda a multimodalidade e os multiletramentos, defendendo a integração de múltiplas linguagens e mídias na educação, conforme autores como Rojo e Barbosa (2015) e Ribeiro (2020). Além disso, a BNCC é analisada quanto às competências relacionadas à produção de textos multimodais, enfatizando a contextualização e a prática situada. Com base nesse conjunto teórico, o autor propõe uma formação continuada voltada à produção multimodal, visando um ensino mais dinâmico e alinhado às exigências do mundo contemporâneo.

Na dissertação intitulada “Multiletramentos no Ensino Fundamental I: Processos de Criação e Práticas Pedagógicas de uma Formação Continuada para Professores de Toledo/PR, de Michelle Bedin”, a multimodalidade é compreendida como a integração de diferentes linguagens — como texto escrito, imagens fixas ou em movimento, sons e outros elementos semióticos — na construção de textos digitais em formato hipermidiático. Essa concepção amplia as práticas de leitura e escrita, considerando a presença simultânea de múltiplos modos de significação, bem como a valorização da diversidade cultural e das distintas perspectivas que essas linguagens possibilitam.

Embora o texto não apresente uma definição direta de “formação continuada”, reconhece sua importância como um processo fundamental para ressignificar os saberes docentes e ampliar os conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial quanto ao longo da carreira. A formação continuada é compreendida como uma oportunidade de vivência consciente e reflexiva dos multiletramentos, favorecendo o aprimoramento das práticas pedagógicas e contribuindo significativamente para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A trajetória histórica apresentada no texto enfoca a elaboração e o aperfeiçoamento dos documentos normativos que orientam a educação brasileira, destacando especialmente a Constituição Federal de 1988, que introduz o princípio da formação básica comum. Em continuidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida esse conceito ao estabelecer diretrizes claras para a educação básica em todo o país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam essa proposta, ao enfatizar a importância de uma formação comum para todos os estudantes. O Plano Nacional de Educação (PNE) amplia essa abordagem ao incorporar a noção de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. No contexto estadual, o Referencial Curricular do Paraná (RCP) foi desenvolvido para contemplar as particularidades locais, alinhando-se aos princípios da BNCC. Esses documentos têm como finalidade assegurar uma base formativa comum, ao mesmo tempo em que valorizam a diversidade regional e orientam a construção dos currículos nas diferentes redes de ensino.

A dissertação apresenta um aporte teórico que fundamenta a relação entre multiletramentos, tecnologias digitais e formação docente. O conceito de multiletramentos, segundo o Grupo de Nova Londres e Rojo (2012), valoriza a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens nos textos contemporâneos. A linguagem, com base em Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]), é compreendida como um ato social e ideológico, construído em contextos reais de interação.

A pedagogia dos multiletramentos (New London Group, 1996) propõe integrar múltiplos modos comunicativos nas práticas educativas. Autores como Lemke (1998) e Santaella (2013) discutem as tecnologias digitais e o hipertexto, destacando suas contribuições para novas formas de leitura e escrita. Nesse sentido, Cani e Coscarelli (2016) defendem a importância da leitura e escrita multimodal, que combina elementos verbais e não verbais.

Por fim, a formação continuada é apontada como essencial para que os professores incorporem essas novas linguagens de forma crítica e reflexiva, conforme defendem Kenski (2013) e Meotti e Castela (2017).

Esses referenciais teóricos sustentam tanto a investigação quanto a proposta de formação continuada delineada na dissertação, com o objetivo de promover nos professores vivências formativas pautadas na reflexão crítica sobre os multiletramentos, favorecendo o aprimoramento das práticas pedagógicas e a qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Uma das pesquisas analisadas, intitulada “Contribuições de um Curso de Extensão na Formação e Prática Docente: Possibilidades e Indícios de Novos Letramentos”, de autoria de Francieli Aparecida Dias Fagundes, investiga as contribuições de um curso de extensão voltado aos multiletramentos e às tecnologias digitais no contexto da formação continuada. O estudo busca compreender como essas experiências formativas contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores participantes, especialmente no que diz respeito à incorporação de novas linguagens e à ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Embora a dissertação não apresente uma definição explícita de multimodalidade, o conceito é abordado indiretamente por meio da análise de textos que articulam diferentes formas de comunicação — como linguagem verbal, recursos visuais e elementos sonoros — na construção de sentidos. A pesquisa enfatiza o uso de memes e vídeos como exemplos representativos de textos multimodais, evidenciando a importância de compreender e explorar esses múltiplos modos de significação nas práticas educacionais contemporâneas.

A pesquisa não apresenta uma definição direta de formação continuada, mas a concebe, ao longo do texto, como um processo permanente de aprendizagem voltado à atualização e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e dos saberes docentes. Destaca-se a importância desse processo para que os professores acompanhem as mudanças sociais e tecnológicas, atuando de forma crítica e reflexiva na mediação do conhecimento. O estudo ressalta ainda a relevância de cursos de extensão e demais ações formativas como estratégias significativas para o desenvolvimento profissional docente.

A dissertação traça um panorama da trajetória histórica da educação no Brasil, evidenciando três momentos centrais de transformação do sistema educacional. No período de 1500 a 1930, a educação era marcada pela exclusão e seletividade, atendendo a interesses econômicos específicos; nesse contexto, a expulsão dos Jesuítas e a chegada da corte portuguesa contribuíram para a criação de instituições de ensino superior e técnico. Entre 1930 e 1960, destacam-se a criação das primeiras universidades, o Manifesto dos Pioneiros da Educação — que denunciava a desigualdade educacional — e a estruturação do Ministério da Educação e Saúde, que promoveu avanços como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Nesse período, também se consolidaram instituições voltadas à formação profissional, como o SENAI e o SENAC. A partir da década de 1960, a educação passou por reformulações mais profundas: durante a Ditadura Militar, ganharam força as propostas de educação popular e crítica, influenciadas por Paulo Freire. Com o processo de redemocratização, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 estabeleceram novas bases legais, ampliando o acesso à educação, incorporando as tecnologias digitais e enfatizando a importância da formação continuada dos docentes.

Além de abordar a trajetória histórica da educação, a dissertação analisa a evolução das tecnologias e sua influência no campo educacional, com base na tipologia proposta por Santaella (2007). Essa classificação é organizada em cinco gerações tecnológicas: a primeira corresponde às tecnologias do reproduzível, como o jornal, a

fotografia e o cinema; a segunda refere-se às tecnologias da difusão, exemplificadas pelo rádio e pela televisão; a terceira diz respeito às tecnologias do disponível, representadas por dispositivos eletrônicos portáteis; a quarta geração introduz as tecnologias do acesso, marcadas pela chegada da Internet; por fim, a quinta geração contempla as tecnologias da conexão contínua, caracterizadas pelo uso de dispositivos móveis permanentemente conectados à rede.

Diante das transformações tecnológicas e sociais da atualidade, a dissertação ressalta a urgência de se reconfigurar a educação, propondo um modelo que esteja em sintonia com a realidade digital. Defende-se uma abordagem formativa que capacite professores e estudantes para atuarem de forma crítica, criativa e reflexiva frente às exigências e complexidades do século XXI.

A fundamentação teórica da dissertação reúne conceitos e abordagens que sustentam a investigação sobre a formação continuada de professores e o uso das tecnologias digitais na educação. Entre os principais temas discutidos, destacam-se:

Multiletramentos: Conceito introduzido pelo New London Group (1996), que reconhece a diversidade de mídias, linguagens e culturas presentes nas práticas comunicativas contemporâneas.

Novos letramentos: Conforme discutido por Lankshear e Knobel (2007), essa perspectiva propõe uma nova postura frente às tecnologias, superando o domínio técnico e promovendo uma participação crítica e engajada nas práticas digitais.

Letramento crítico: Com base em autores como Luke e Freebody (1997) e Menezes de Souza (2011), enfatiza-se a importância de desenvolver competências que favoreçam a leitura e escrita com consciência crítica e reflexão social.

Formação docente: A partir das contribuições de Tardif (2002), entende-se que o saber docente é construído por meio de múltiplas experiências, incluindo a formação inicial e continuada, bem como as vivências profissionais.

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): Apoiada em autores como Buzato (2016) e Santaella (2013), a dissertação discute o papel das TDIC como elementos estruturantes da vida em sociedade e sua relevância para a ressignificação das práticas educacionais.

Esse referencial teórico é utilizado como base para refletir sobre as possíveis contribuições de um curso de extensão no âmbito da formação continuada de professores, especialmente no que diz respeito à construção de novas perspectivas pedagógicas e à incorporação crítica das tecnologias digitais nas práticas.

Essas contribuições teóricas, reunidas no Quadro 2 da dissertação, enriquecem a discussão ao oferecer diferentes olhares sobre linguagem, leitura e ensino, ampliando a compreensão das práticas pedagógicas voltadas para os multiletramentos.

Quadro 2 - Eixos temáticos e referenciais teóricos das dissertações

Título	Autores	Definição de Multimodalidade	Aponte teórico
--------	---------	------------------------------	----------------

Um Estudo Reflexivo da Leitura de Textos Multimodais para o Ensino da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental	Rafael Camelo Lins	Combinação de diferentes formas de linguagem para transmitir uma mensagem.	Bakhtin, Mikhail (1995, 2004) Marcuschi, Luiz Antônio (2008) Santaella, Lucia (2004, 2005) Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006) Rojo, Roxane (2013, 2015)
Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa a partir da Produção de Textos Multimodais	Eurico Rosa da Silva Júnior	Múltiplas linguagens ou sistemas de signos, símbolos (semiose) na comunicação	New London Group (1996) Dionísio (2006) Fischer (2007) Veiga (2008) Roza e Menezes (2019). Guedes (2006) Ribeiro (2020) Rojo e Barbosa (2015) Brasil (2017)
Multiletramentos no ensino fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/Pr	Michelle Bedin	Articulação de diferentes formas de linguagem e recursos semióticos na composição de textos digitais.	New London Group (1996) Rojo (2012) Bakhtin/Volochinov (1988) Lemke (1998) Santaella (2013) Cani e Coscarelli (2016) Kenski (2013) Meotti e Castela (2017)
Contribuições de um Curso de Extensão na Formação e Prática Docente: Possibilidades e Indícios de Novos Letramentos	Francieli Aparecida Dias Fagundes	Integração de diferentes modos de comunicação e significação na construção do conhecimento.	New London Group (1996) Lankshear e Knobel (2007) Tardif (2002) Menezes de Souza, (2011) Buzato (2016) Santaella (2013)

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 2 sintetiza as principais características das dissertações examinadas, evidenciando as definições de multimodalidade adotadas e os referenciais teóricos que fundamentam cada estudo. A variedade de enfoques revela a abrangência com que a formação continuada, voltada para a integração da multimodalidade, vem sendo explorada na pesquisa educacional. A seguir, apresentam-se os resultados e as contribuições de cada trabalho, iniciando pela dissertação de Fagundes (2019).

Na dissertação de Lins (2020), a pesquisa qualitativa concentrou-se na análise dos elementos estruturais de gêneros multimodais — como tirinhas, charges e infográficos — e na elaboração de propostas de atividades voltadas ao desenvolvimento da compreensão leitora em sala de aula. A metodologia integrou os descritores das Matrizes de Referência do SAEB e SAEPE com estratégias de leitura, além da análise de questões dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Os resultados indicam que o uso articulado das matrizes de referência pode potencializar o ensino da leitura, promovendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade interpretativa dos alunos. A pesquisa reforça que a educação deve ir além da preparação para o mercado, contribuindo também para a formação integral do estudante.

Entre as lacunas identificadas estão a classificação inadequada de gêneros textuais nos livros didáticos, a exploração limitada da multimodalidade e o distanciamento entre teoria e prática. Além disso, foram observadas divergências terminológicas entre os livros e as matrizes, bem como incoerências na distribuição dos descritores entre o SAEB e o SAEPE, o que pode dificultar o trabalho docente.

A ênfase em "aulões" preparatórios para avaliações externas, em detrimento de práticas continuadas de leitura, também foi apontada como um fator que compromete o desenvolvimento de competências leitoras. A falta de capacitação dos professores para trabalhar com textos multimodais e o uso pouco reflexivo dos resultados das avaliações externas reforçam a necessidade de revisão dos materiais e estratégias pedagógicas.

A pesquisa conclui que a inclusão de textos multimodais e o uso de estratégias específicas de leitura são essenciais para uma formação mais significativa e alinhada às exigências da contemporaneidade, demandando maior coerência entre teoria, prática e políticas educacionais.

Na dissertação de Silva Júnior (2020), foi adotada uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica com pesquisa-ação. A fundamentação teórica abordou temas como formação docente, multiletramentos, gêneros textuais e produção escrita. A etapa empírica contou com a aplicação de questionários semiestruturados a 20 professoras de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seguida pela oferta de um curso de formação continuada sobre produção textual multimodal, realizado na plataforma Moodle da UFPB. O curso, dividido em seis módulos, mesclou conteúdos teóricos e práticos, e utilizou diários de bordo e relatos de experiência como instrumentos avaliativos.

Os resultados indicam que a formação continuada foi bem recebida, contribuindo para a compreensão e aplicação dos textos multimodais e aprimorando a prática pedagógica das participantes. A pesquisa reforça a importância da formação continuada no uso das tecnologias digitais e dos textos multimodais, além da necessidade de infraestrutura adequada e apoio institucional para garantir condições favoráveis ao ensino.

O estudo recomenda a ampliação de programas específicos de formação voltados ao uso de tecnologias e multimodalidade, bem como a criação de políticas públicas que assegurem os recursos necessários à implementação dessas metodologias, em conformidade com as diretrizes da BNCC.

Foram também identificadas lacunas importantes, como a falta de formação específica em produção textual multimodal, a escassez de recursos tecnológicos nas escolas, a ausência de programas permanentes de capacitação e o tempo limitado para planejamento docente. Houve divergências entre os participantes quanto ao domínio das TICs, à percepção sobre o impacto das tecnologias na aprendizagem e à avaliação das próprias práticas pedagógicas.

Para superar esses obstáculos, o estudo defende ações concretas como formação continuada permanente, investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas e a garantia de tempo adequado para o planejamento das atividades educativas.

Na dissertação de Bedin (2020), realizou-se um estudo de caso com 40 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adotando uma abordagem qualitativa, aplicada e descritiva. A pesquisa foi dividida em duas etapas: inicialmente, aplicou-se um questionário diagnóstico e realizou-se uma análise documental; em seguida, elaborou-se e ofertou-se uma formação continuada, com coleta e análise dos dados resultantes.

Os resultados mostraram que a formação foi bem avaliada pelos participantes, superando expectativas ao oferecer conteúdos relevantes e bem estruturados, além de promover a troca de experiências. Houve avanços significativos no entendimento sobre os multiletramentos digitais, refletidos no aprimoramento das práticas pedagógicas, planejamento, metodologias e avaliação. Os professores passaram a utilizar mais recursos digitais e ampliaram o trabalho com diferentes gêneros discursivos em sala de aula.

A pesquisa evidenciou que a formação continuada é fundamental para a integração pedagógica das tecnologias digitais, desde que baseada em metodologias práticas e colaborativas. Os multiletramentos são apontados como essenciais para preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea, exigindo a articulação de diferentes linguagens e recursos tecnológicos. A formação proposta mostrou-se eficaz para a adaptação dos docentes ao ensino digital.

No entanto, a pesquisa também identificou desafios, como desigualdade de acesso à internet e equipamentos, variações no domínio das ferramentas digitais, e opiniões divergentes quanto à carga horária da formação. Barreiras como resistência à inovação e dificuldades no planejamento das aulas ainda comprometem a efetiva aplicação dos conhecimentos adquiridos. Houve, ainda, interesse por aprofundamento em temas específicos, como vídeos e podcasts, embora essa demanda variasse conforme a experiência prévia dos professores.

Diante dessas questões, o estudo aponta a importância de desenvolver formações continuadas mais flexíveis e personalizadas, que considerem as diferentes realidades e níveis de conhecimento dos docentes, favorecendo uma integração mais eficaz das tecnologias digitais às práticas pedagógicas.

Na dissertação de Fagundes (2019), foi conduzido um estudo de caso com 13 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, participantes de um curso de extensão. A pesquisa, de abordagem qualitativa e interpretativista, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante, questionários, relatos escritos e interações em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Os resultados indicam que os professores ampliaram significativamente sua compreensão sobre multiletramentos e novos letramentos, conseguindo aplicá-los em sala de aula. Mesmo diante de limitações estruturais, os docentes demonstraram criatividade ao utilizar os recursos disponíveis, como celulares e laboratórios de informática com equipamentos limitados. Houve uma mudança nas práticas pedagógicas, com maior criticidade e reflexividade no uso das tecnologias digitais, evidenciada na produção de vídeos, memes e histórias em quadrinhos pelos alunos.

Os participantes destacaram o impacto positivo do curso em sua formação, especialmente pela articulação entre teoria e prática e pelo intercâmbio de experiências. A pesquisa conclui que a formação continuada contribuiu para uma nova mentalidade docente, pautada na visão das tecnologias como aliadas ao processo de aprendizagem. Contudo, persistem obstáculos, como carência de infraestrutura e resistência de gestores, que dificultam a consolidação dessas práticas.

As lacunas apontadas reforçam a necessidade de políticas públicas que melhorem a infraestrutura das escolas, incentivem a formação docente — inclusive desde a formação inicial — e ofereçam oportunidades de capacitação contínua, respeitando a realidade profissional dos professores. Por fim, destaca-se a importância de fomentar uma cultura

O quadro comparativo a seguir que sintetiza os principais achados dos estudos analisados sobre formação continuada em multiletramentos e multimodalidade, permitindo visualizar, de forma organizada, os avanços, limitações e contradições ainda existentes na aplicação dessas abordagens no contexto educacional.

Quadro 3 - Achados reveladores e contradições observadas

Título	Autores	Resultados	Incongruências
Um Estudo Reflexivo da Leitura de Textos Multimodais para o Ensino da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental	Rafael Camelo Lins	Estratégia de Leitura com resultado positivo. Textos multimodais promovendo uma educação mais significativa. Preparar os alunos para a vida.	Uso insuficiente das potencialidades da multimodalidade. Classificação equivocada de gêneros textuais. Desconexão entre teoria e prática.

<p>Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa a partir da Produção de Textos Multimodais</p>	<p>Eurico Rosa da Silva Júnior</p>	<p>Alta aceitação do curso pelos professores. Os textos multimodais contribuíram para melhorar a prática. Desenvolveu a competência leitora dos alunos.</p>	<p>Insuficiência de formação específica em produção de texto multimodal. Falta de políticas públicas para alinhar as práticas pedagógicas à BNCC. Carência de recursos tecnológicos nas escolas Tempo insuficiente para o planejamento das aulas.</p>
<p>Multiletramentos no ensino fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/Pr</p>	<p>Michelle Bedin</p>	<p>Avanço na compreensão dos multiletramentos digitais. Incorporação dos recursos digitais na sala de aula Ampliação de diversidade de gêneros discursivos no ensino. Melhoria do conhecimento sobre o uso tecnologia.</p>	<p>Desigualdade ao acesso à internet. Discrepância no domínio das ferramentas digitais entre professores. Carga horária do curso de formação insuficiente. Necessidade de novas políticas educacionais.</p>
<p>Contribuições de um Curso de Extensão na Formação e Prática Docente: Possibilidades e Indícios de Novos Letramentos</p>	<p>Francieli Aparecida Dias Fagundes</p>	<p>Compreensão significativa sobre os conceitos de multiletramentos e novos letramentos Reorientação nas práticas pedagógicas</p>	<p>Limitações estruturais nas escolas. Resistência de alguns gestores escolares. Ausência de Políticas públicas voltadas para multiletramentos.</p>

		<p>Fortalecimento da relação entre teoria e prática.</p> <p>Aplicação multiletramentos na prática pedagógica.</p>	<p>Deficiência na formação continuada para o uso dos multiletramentos.</p>
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

As dissertações analisadas demonstram que os principais entraves à formação docente voltada à multimodalidade e ao uso de tecnologias digitais estão ligados à escassez de políticas públicas, à ausência de formações específicas e à precariedade da infraestrutura escolar.

Lins (2022) aponta falhas no ensino de gêneros multimodais, como equívocos na classificação em livros didáticos e a distância entre teoria e prática, defendendo a criação de atividades alinhadas aos descritores do SAEB e SAEPE.

De forma complementar, Silva Júnior (2020) identifica a falta de programas permanentes de formação e a limitação de recursos como barreiras à qualificação docente, sugerindo um curso de extensão que integre múltiplas linguagens e práticas com base na Pedagogia dos Multiletramentos e nas orientações da BNCC.

Bedin (2020) observa que muitas formações continuadas ignoram as realidades concretas dos professores, o que compromete sua eficácia, e propõe um modelo mais flexível e contextualizado, em consonância com a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná (RCP).

Fagundes (2019) ressalta que práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos e novos letramentos demandam não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão crítica das tecnologias, sustentando-se nos conceitos de letramento crítico e saberes docentes para defender a formação continuada como via para a inovação pedagógica. Em conjunto, os estudos reforçam a relevância da formação continuada para a inserção qualificada da multimodalidade no ensino e a urgência de propostas formativas coerentes com as demandas atuais e com as diretrizes curriculares nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das dissertações evidencia que a formação continuada de professores, quando orientada por princípios de inovação, criticidade e contextualização, tem potencial de transformar a prática pedagógica e ampliar as possibilidades de aprendizagem no contexto da educação básica. A integração da multimodalidade ao processo formativo emerge como caminho necessário para responder aos desafios impostos pela cultura digital e pelas múltiplas linguagens que circulam no espaço escolar.

Contudo, os estudos também apontam entraves significativos, como a carência de infraestrutura nas escolas, a ausência de políticas públicas consistentes, a sobrecarga de trabalho docente e a escassez de tempo para planejamento. Esses fatores limitam a efetividade das propostas formativas e revelam a urgência de investimentos estruturantes que assegurem condições materiais, humanas e pedagógicas para o desenvolvimento profissional docente.

É fundamental, portanto, repensar os modelos de formação, articulando teoria e prática, promovendo o diálogo entre universidade e escola, e valorizando a escuta dos

professores em suas realidades locais. Somente por meio de formações que respeitem a diversidade dos contextos educativos e incentivem práticas reflexivas e colaborativas será possível consolidar uma docência crítica, criativa e socialmente comprometida.

É importante destacar, ainda, as limitações do presente estudo decorrentes do método adotado. A análise concentrou-se em dissertações acadêmicas disponíveis em bases digitais, o que, embora permita identificar tendências relevantes e contribuições recentes, restringe o escopo da investigação ao que foi produzido e documentado formalmente no período recortado. Tal escolha metodológica pode ter deixado de fora práticas inovadoras em curso que não resultaram em trabalhos acadêmicos publicados, bem como experiências formativas que ocorrem em outros âmbitos, como projetos institucionais ou iniciativas autônomas de professores. Ademais, a revisão sistemática privilegia o olhar do pesquisador sobre a seleção e interpretação dos dados, o que implica riscos de viés e reforça a necessidade de triangulação metodológica em estudos futuros (Bogdan; Biklen, 1994; Prodanov; Freitas, 2013). Dessa forma, recomenda-se que novas investigações lancem mão de múltiplas metodologias – como etnografias, entrevistas ou estudos de caso *in loco* – para ampliar o entendimento sobre a formação docente em multimodalidade e multiletramentos, considerando diferentes contextos e perspectivas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) pelo apoio institucional e acadêmico no desenvolvimento desta pesquisa. Manifesto minha especial gratidão à minha orientadora, Professora Dayse de Souza Lourenço Simões, pelo acompanhamento atencioso, pelas valiosas orientações e pela confiança ao longo deste percurso formativo. Estendo, ainda, minha gratidão aos autores das dissertações analisadas, cujos trabalhos foram fundamentais para a construção deste estudo, e a todos os professores da educação básica, cuja atuação diária inspira e sustenta os processos formativos em constante movimento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BEDIN, M. **Multiletramentos no ensino fundamental I:** Processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/PR. 2021. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo, PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5649>
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- BUZATO, M. E. K. Tecnologias digitais e práticas de linguagem: para uma ecologia dos multiletramentos. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CANI, D. L.; COSCARELLI, C. V. Multimodalidade, letramento digital e leitura hipertextual: desafios para o ensino. *Educação & Tecnologia*, v. 21, p. 70-83, 2016.

DIONÍSIO, A. P. Multiletramentos: práticas de letramento em ambientes digitais. In: SOARES, M. & CUNHA, A. C. (org.). *Letramento no Brasil: uma nova perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIONÍSIO, A. P. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

FAGUNDES, Francieli Aparecida Dias. **Contribuições de um curso de extensão na formação e prática docente: Possibilidades e indícios de novos letramentos**. 2019. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2019. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638644>

FISCHER, R. M. Novos letramentos: Práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press, 2007.

LEMKE, J. L. *Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text*. In: J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science*. London: Routledge, 1998.

LINS, Rafael Camelo. **Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental**. 2022. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49183>

LUKE, A.; FREEBODY, P. A social semiotic account of reading. In: S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A.;

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Letramento crítico: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

- MEOTTI, M. A.; CASTELA, A. M. Multiletramentos e letramento digital: olhares sobre a formação docente. In: Revista Linguagem & Ensino, v. 20, n. 1, p. 35-53, 2017.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- NÓVOA, A. Os professores e sua formação. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 255–273, 2017.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, J. Multiletramentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2020.
- ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. **Perspectiva**, v. 33, n. 2, p. 43-69, 2015.
- SANTAELLA, L. Leitura de imagens. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2004.
- SANTAELLA, L. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- SANTAELLA, L. Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTAELLA, L. Tecnologias e novas formas de pensar. São Paulo: Paulus, 2007.
- SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da. **Uma proposta de formação continuada para professores de língua portuguesa a partir da produção de textos multimodais**. 2022. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25699>
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VEIGA, I. P. A. Projetos de ensino, projetos pedagógicos: uma visão integrada. Campinas: Papirus, 2008.

