

INTERFACES DA EDUCAÇÃO



Editor

Fernando Guimarães Oliveira da Silva



Revista Interfaces da Educação

Revista Interfaces da Educação

Vol.17 (48)–2026

ISSN 2177-7691

Interfaces da Educação – vol.17 (48) Paranaíba,
MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

499p.

ISSN: 2177 7691

Quadrimestral, 2010-,

Dossiê: Trilhas de pesquisas sobre inclusão escolar: entre processos e práticas

Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/interfaces>>

1.Educação. 2. Periódico – Educação. I. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba.

CDD 23.ed. 370

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Bibliotecária Susy dos Santos Pereira CRB1º1783

Interfaces da Educ.	Paranaíba	V. 17	N. 48	p. 1 - 499	2026

PARECERISTAS

Adalberto Romualdo Pereira Henrique
(UCP) Adelisandra Silva Santos Castelhana
(Faculdade Frutal-FAF /UNIESP)

Ademar Alves dos Santos (UNIFAP)

Adriana de Carvalho Alves (Universidade
Presbiteriana Mackenzie)

Américo de Araujo Pastor Junior
(UFRJ) Ana Paula Pereira Arantes
(FAMA/UNOESTE)

André Luiz de Oliveira (UEM) Bernadete
de Lourdes Streisky Strang (UNOPAR)

Camila da Silva Nunes (Universidade
Luterana do Brasil) Cibeles Cristina Oliveira
Mendonça Dias (Kroton Educacional) Eliane
Cleide da Silva Czernisz (UEL)

Eder Aparecido de Carvalho (IFC)

Eimard Gomes Antunes do Nascimento
(Universidade de Aveiro – Portugal)

Eliza Adriana Sheuer Nantes (UNOPAR)

Enio Freire de Paula (IFSP/PEP) Eurize
Caldas Pessanha (UFGD) Everton Bedin
(Ulbra/UFRGS)

Everton Fêrrer de Oliveira (UNIPAMPA)
Fabiane de Andrade Leite (UFFS) Fábio
Luiz da Silva (UNOPAR)

Filicio Mulinari (UNIFIESP) Flávio Reis
Santos (UEG)

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/
UNILAB) Gustavo Cunha de Araújo
(UFT/UNESP)

Irene Marquina Sánchez (Universidad
Veracruzana) Italo de Paula Casemiro
(UFRJ)

Jadson Justi (UFAM)

Jefrei Almeida Rocha (Faculdade Ateneu)
Jenerton Arlan Schütz (UNIJUI)

João Paulo Roberti Junior (UNIDAVI) José
Antonio de Souza (UEMS)

Kênia Hilda Moreira (UFGD) Lara Rodrigues
Facioli (UEL) Lauro Roberto Lostada
(UFSC) Léia Teixeira Lacerda (UEMS)

Lucilene Soares da Costa (UEMS) Lucas
Esquivel Dias Brandão (PUC-Minas)

Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)
Mariana de Oliveira Martins Domingues
(UFF)

Marina Lícia dos Santos (UFS) Marinete
Rodrigues (UEMS) Marta Rosani Taras Vaz
(UEPG)

Mateus Dias Antunes (UNICESUMAR) Olga
dos Reis Ferro (UFMS)

Osmar Hélio Alves Araújo (UFPB)

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho
Faria (UFPA) Ricardo José Lima Bezerra
(Universidade de Pernambuco) Roque
Ismael da Costa Güllich (UFFS)

Sandra Cristina de Souza (UEMS) Silvino
Areco (UFMS)

Tania Renata Prochnow (ULBRA) Thiago
Beirigo Lopes (IFMT) Thiago Donda
Rodrigues (UFMS)

CONSELHO EDITORIAL

Ademilson Batista Paes,
(UEMS) Antônio Chizzoti,
(PUC/SP)
Claudete Cameschi de Souza, (UFMS)
Doracina Aparecida de Castro
Araujo, (UEMS) Elisangela Alves da
Silva Scaff, (UFGD)
Elson Luiz de Araujo, (UEMS)
Estela Natalina Mantovani Bertoletti, (UEMS)
Ester Fraga Vilas-Bôas Nascimento, (UNIT)
Eurize Caldas Pessanha, (UFGD)
Guilherme Arias Beaton, (Facultad de
Psicologia de la Universidad de La Habana,
Cuba)
Horácio Marquina Sánchez, (Universidad Veracruzana.
Instituto de Investigaciones Psicológicas)
Irene Marquina Sánchez, (Universidad Veracruzana,
México) João Vírgilio Tagliavini, (UFSCAR)
José Antonio Souza,
(UEMS) José Carlos Miguel, (UNESP)
José María Hernández Díaz, (Universidad de
Salamanca, Espanha)
Laura Marisa Carnielo Calejon, (Universidade Cruzeiro
do Sul) Kizzy Morejón, (ULBRA)
Marcos Antônio Menezes, (UFG)
Marcos Aurélio Barbaí,
(Labeurb/Nudecri/UNICAMP) Maria do
Rosário Longo Mortatti, (UNESP)
Olívia Maria Ferreira Gonçalves Figueiredo, (Faculdade
de Letras da Universidade do Porto)
Silvane Aparecida de Freitas,
(UEMS) Silvia Regina Vieira
dasilva, (UNESP) Valdemir
Miotello, (UFSCAR)
Vania Maria Lescano Guerra, (UFMS)

EDITORES

Fernando Guimarães Oliveira da Silva,
(UEMS)

EDITORIAL *ON-LINE*

Jaqueline Resende Torres Maguetas,
(UEMS)

Apresentação do Dossiê

Trilhas de pesquisas sobre inclusão escolar: entre processos e práticas

Este dossiê é composto por 17 (dezessete) artigos oriundos de diferentes universidades do Brasil, da Espanha e do Chile que contemplam estudos que, por sua abrangência e diversidade de origem, temas e abordagens representem uma ampla amostra de produção científica no campo da educação especial e inclusão escolar que pretende contribuir para a aglutinação da produção de conhecimento, revelando trilhas e processos, de forma a colaborar com o processo educacional da população a que se destina.

São textos oriundos de pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado ou decorrentes daquelas ligadas a grupos de pesquisa institucionais e interinstitucionais. Os estudos abarcam o percurso e os contornos assumidos pelas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, dando forma e relevo às questões que se materializam nas instituições escolares, desvelando trilhas e processos envoltos na inclusão escolar.

O primeiro artigo, *Encuentros participativos orientados al bienestar de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad*, Javiera Sabina Carrasco Leandro e Marcela de los Ángeles González Pedreros, apresentam e discutem uma iniciativa que visa fortalecer o bem-estar psicossocial, emocional e o senso de pertencimento de estudantes universitários neurodivergentes e/ou com deficiência que participam de um Programa de Inclusão Universitária no norte do Chile.

No segundo artigo, *Diseño Universal para el Aprendizaje en la programación de aulas para alumnos con trastorno del espectro autista*, de autoria de Eladio Sebastián- Herdero e Guilherme de Almeida Prazeres, apresenta-se resultados de uma pesquisa qualitativa com o objetivo de estabelecer conexão entre as considerações do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) com as práticas pedagógicas necessárias para atender características de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na sequência, Mayara Kelly Queiroz, Celi Corrêa Neres e Carina Elisabeth Maciel, no artigo *O programa de enriquecimento instrumental para o ensino de estudantes com paralisia cerebral: contribuições da Teoria de Reuven Feurstein*, desenvolvem uma análise introdutória e exploratória da aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), em nível básico, instrumento “Organização de Pontos”, em estudantes com paralisia cerebral, buscando examinar as potencialidades de aplicação de um dos instrumentos do Programa.

Shellen de Lima Matiazzi e Alexandro Braga Vieira, são os autores do artigo *Avaliação multirreferencial em Educação Especial: a transição de crianças com deficiência intelectual entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Nele, avaliam elementos que implicam a transição de crianças com deficiência intelectual entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, elegendo duas escolas da Rede Municipal de Vitória/ES.

Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: percepções de professores da Educação Infantil, artigo produzido por Shirlei de Souza Corrêa, Lidiane Cristina Woldam de Moraes Barth, Aline Gracieli Vandan, apresenta e discute a percepção dos docentes sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas creches do município de União da Vitória, Paraná.

O sexto artigo, *Materiais e Objetos Educacionais na perspectiva da Educação Especial no Mestrado Profissional*, de autoria de Flávia Roldan Viana, Géssica Fabiely Fonseca e Miriam Carine Silva, mostra resultados de uma pesquisa, de caráter exploratório e de natureza qualitativa-interpretativa, que investiga como a produção e o uso estratégico de Produtos Educacionais (PE) promovem a inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência.

O sétimo texto deste dossiê, *Entre o direito e o chão da escola: políticas de escolarização e o desafio das práticas pedagógicas para estudantes com TEA*, produzido por Paulo Eduardo Silva Galvão, analisa os processos de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cenário brasileiro, trinta anos após a Declaração de Salamanca. O objetivo central é discutir como as políticas educacionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se materializam no cotidiano escolar diante do expressivo aumento de matrículas desse público.

Em *A inclusão e os processos do ensinar e do aprender de crianças com transtorno do espectro autista*, Marli Dallagnol Frison e Josivania Neves Queiroz Pimentel, se propõem analisar como a inclusão é desenvolvida na rede regular de ensino e de que modo as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento psíquico das crianças, fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural, particularmente nas contribuições de Lev Vigotski e Alexei Leontiev.

Na sequência, no nono artigo, *Reflexões sobre a prática docente no ensino de Ciências da Natureza: desafios e transformações na educação de Surdos*, Jéssica Bittencourt França, Sérgio Candido de Gouveia Neto, Cristiane Talita Gromann de Gouveia, analisam

as práticas pedagógicas de professores ouvintes, de um professor surdo e de tradutores e intérpretes de Libras (TILSP) em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

O décimo artigo, *As trajetórias vividas enquanto sujeito surdo e a (des)construção de múltiplas vivências nos processos de inclusão social e educacional*, desenvolvido por Klayton Santana Porto e Albery Pires França Vasconcelos e Sátilla Souza Ribeiro, tem como objetivo compreender como as trajetórias vividas, enquanto sujeito surdo, forjam(ram) situações de múltiplas vivências nos processos de inclusão social e educacional e a construção de uma identidade surda. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que como método investigativo a história de vida e, como estratégia para a construção da fonte de dados, a narrativa autobiográfica.

Posteriormente, no artigo *Atuação de professores de salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de covid-19*, Aline Maira da Silva, Andressa Santos Rebelo e Washington Cesar Shoiti Nozu, descrevem e analisam as práticas de professores que atuaram com estudantes público da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, durante o período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19.

No decimo segundo artigo, *Entre a política e a prática: análise dos discursos de gestores e professores sobre o AEE na educação infantil de Biguaçu/SC*, Loridane Gasperi Orsi e Valéria Becher Trentin, analisam os discursos de gestores e professores de dois Centros de Educação Infantil de Biguaçu-SC sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituída em 2008.

No artigo *O uso da Inteligência Artificial no processo de inclusão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, décimo terceiro artigo, os autores Franci Moraes de Oliveira e José Cavalcante Lacerda Junior, propõem verificar, por meio de abordagem qualitativa de pesquisa, o papel da Inteligência Artificial (IA) como ferramenta educativa no processo de inclusão de estudantes matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

História da Educação de pessoas cegas na Paraíba é o décimo quarto artigo. Nele, Maria Letícia Costa Vieira e Aline de Moraes Limeira, realizam a análise de projetos de educação destinados às pessoas cegas no Asylo de Mendicidade da Paraíba, no período de 1913 a 1944, problematizando as relações entre assistência, filantropia, higienismo e

iniciativas educativas no contexto da Primeira República e das primeiras décadas do século XX.

No décimo quinto artigo *Práticas pedagógicas inclusivas de crianças com TEA na Educação Infantil*, Irismar de Fátima Cordeiro, Caroline Elizabel Blaszkó, e Nájela Tavares Ujiie, apresentam um estudo que buscou mapear e discutir o panorama das produções científicas sobre a Educação Infantil, Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autista no Brasil. O texto compõe resultado da Pesquisa “Inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil”, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE/UNESPAR).

Deborah Pereira Carvalho dos Santos, Luciene Figueiró Marques e Patrícia de Oliveira, no décimo sexto artigo, *Sala de Recursos Multifuncionais e Formação Docente: Elementos Estruturantes para a Efetivação do Atendimento Educacional Especializado*, discutem a formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais, compreendendo-a como elemento estruturante para a efetividade desse serviço.

No último artigo, *Autismo no contexto do desenvolvimento educacional no semiárido brasileiro: perspectivas e ações*, Maria Gilnária Gomes Melo Silva, Lázaro Fabrício de França Souza e Aline Lidiane Batista, apresentam resultados de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, com objetivo de analisar, a partir do relatório e relatos integrados institucionais do período de 2015 a 2023, o papel das políticas de acessibilidade da CAADIS/UFERSA na transposição de barreiras e na promoção da inclusão de discentes com TEA no Ensino Superior.

Finalizando, o presente Dossiê, apresenta uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, territórios e experiências de pesquisa. Convidamos vocês leitores(as) a conhecer a qualidade e o rigor dos estudos apresentados, como estratégia para provocar o debate crítico e para produção de novas frentes de investigação, no sentido de contribuir para o campo da educação especial inclusiva.

Celi Corrêa Neres (UEMS)
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Encuentros participativos orientados al bienestar de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad de un Programa Universitario de Inclusión en el Norte de Chile

Participatory meetings focused on the well-being of neurodivergent and/or disabled university students from a University Inclusion Program in Northern Chile

Reuniões participativas focadas no bem-estar de estudantes universitários neurodivergentes e/ou com deficiência, participantes de um Programa de Inclusão Universitária no norte do Chile

Javiera Sabina Carrasco Leandro¹
Marcela de los Ángeles González Pedreros²

Resumen

El presente artículo tiene como propósito dar a conocer una iniciativa cuyo objetivo es fortalecer el bienestar psicosocioemocional y el sentido de pertenencia de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad, participantes de un Programa Universitario de Inclusión en el Norte de Chile. Para ello, entre 2022 y 2024 se realizaron trece encuentros grupales caracterizados por actividades lúdicas e intercambio de experiencias, con participación de estudiantes de distintas carreras y generaciones. Estos espacios se plantearon como una alternativa a los dispositivos tradicionales de acompañamiento, priorizando la expresión emocional, la conexión entre pares y el disfrute como elementos centrales. A través de observaciones y devoluciones grupales surgieron categorías como la valoración del espacio como seguro y distinto al contexto universitario, la necesidad de compartir con otros con experiencias similares, el rol del juego como mediador del bienestar y el impacto del grupo en la autovalidación. La metodología se sustentó en un enfoque cualitativo y de derechos, considerando opiniones, sugerencias e intereses de los/as participantes en la preparación de las actividades, resaltando sus vivencias, aspiraciones y saberes en torno a las temáticas elegidas. Los resultados muestran la pertinencia de estos encuentros para disminuir el aislamiento, reconocer la diversidad neurocognitiva y construir comunidades más afectivas. También se identifican desafíos como mejorar la convocatoria, garantizar accesibilidad y mantener periodicidad mensual. Se concluye que estos espacios deben comprenderse como una estrategia institucional que reconozca la diversidad como un valor y la participación activa estudiantil como una práctica transformadora, favoreciendo una cultura inclusiva y colaborativa en la universidad.

Palabras Clave: Inclusión Social; Bienestar psicosocioemocional; Estudiantes con Discapacidad; Neurodivergencias; Educación superior.

¹ Psicóloga, estudiante Magíster en Educación, PUC; Universidad Católica del Norte Antofagasta; <https://orcid.org/0009-0007-4036-9629>; javiera.carrasco@ucn.cl

² Profesora en Educación Diferencial, Magíster en Educación, UM; Académica de Facultad de Educación, UCN Antofagasta, <https://orcid.org/0009-0009-6424-0007>; marcela.gonzalez@ucn.cl

Abstract

This article aims to present an initiative designed to strengthen the psychosocial well-being and sense of belonging of neurodivergent and/or disabled university students participating in a University Inclusion Program in Northern Chile. Between 2022 and 2024, thirteen group meetings were held, characterized by playful activities and experience sharing, with participation from students of different majors and cohorts. These spaces were conceived as an alternative to traditional support mechanisms, prioritizing emotional expression, peer connection, and enjoyment as central elements. Through observations and group feedback, categories emerged such as the value of the space as safe and different from the usual university environment, the need to connect with peers with similar experiences, the role of play as a mediator of well-being, and the group's impact on self-validation. The methodology was based on a qualitative and rights-based approach, considering participants' opinions, suggestions, and interests in preparing activities, and highlighting their experiences, aspirations, and knowledge regarding the selected topics. The results show the relevance of these meetings in reducing isolation, recognizing neurocognitive diversity, and building more supportive communities. Challenges identified include improving participation, ensuring accessibility, and maintaining monthly frequency.

It is concluded that these encounters should be understood as an institutional strategy that recognizes diversity as a value and student participation as a transformative practice, fostering an inclusive and collaborative university culture.

Key words: Social Inclusion; psychological well-being; students with disabilities; Neurodivergence; Higher Education.

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma iniciativa voltada para fortalecer o bem-estar psicossocial e o sentido de pertencimento de estudantes universitários neurodivergentes e/ou com deficiência, participantes de um Programa Universitário de Inclusão no Norte do Chile. Entre 2022 e 2024, foram realizados treze encontros grupais, caracterizados por atividades lúdicas e troca de experiências, com a participação de estudantes de diferentes cursos e gerações. Esses espaços foram concebidos como uma alternativa aos dispositivos tradicionais de acompanhamento, priorizando a expressão emocional, a conexão entre pares e o prazer como elementos centrais. Por meio de observações e devolutivas grupais, surgiram categorias como: a valorização do espaço como seguro e distinto do ambiente universitário habitual, a necessidade de compartilhar com outros que têm experiências semelhantes, o papel do jogo como mediador do bem-estar e o impacto do grupo na autovalidação. A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa e de direitos, considerando opiniões, sugestões e interesses dos/das participantes na preparação das atividades, ressaltando suas vivências, aspirações e saberes sobre os temas escolhidos. Os resultados demonstram a pertinência desses encontros para diminuir o isolamento, reconhecer a diversidade neurocognitiva e construir comunidades mais acolhedoras. Os desafios incluem melhorar a convocatória, garantir acessibilidade e manter a periodicidade mensal. Conclui-se que esses encontros devem ser compreendidos como uma estratégia institucional que reconheça a diversidade como valor e a participação estudantil como prática transformadora, promovendo uma cultura universitária inclusiva e colaborativa.

Palavras-chave: Inclusão Social; bem-estar psicológico; estudantes com deficiência; Neurodivergência; Ensino Superior.

Introducción

Desde una perspectiva socio-cultural, la educación es entendida como un fenómeno de transformación en la convivencia, existiendo un aprendizaje tanto en el ámbito académico como relacional, desde las interacciones, los vínculos y afectos, reconociendo formas de vivir y convivir con otros/as/es y su entorno. Considerando lo anterior, la Universidad es percibida como un espacio social co-construido en comunidad, experiencias compartidas y sentidos de pertenencia. Haciendo hincapié que, desde un trabajo colaborativo, basado en el respeto y la aceptación se promueve la legitimidad, creatividad y autonomía (Maturana, 2001).

Desde el contexto anterior, la Universidad puede ser concebida como un espacio social co-construido en comunidad, que entrelaza experiencias compartidas y sentidos de pertenencia. Medina y Mendoza (2009) hacen referencia que la universidad debe proveer no sólo la dimensión intelectual, sino también la social y afectiva, en términos de una formación más holística e integral. De esta manera, es que esta etapa puede significar un espacio de aprendizaje colectivo y diverso enmarcado en una cultura construida a partir de las interacciones de todos/as de los/as participantes.

Situándonos desde un paradigma constructivista, el cual reconoce las múltiples realidades subjetivas y considera el contexto sociocultural a la hora de interpretar y construir las vivencias (Concha et al., 2022) y socioconstructivista, que reconoce la importancia de la interacción con otros/as como clave para el desarrollo de conocimiento a través de un aprendizaje colaborativo (Castellaro y Peralta, 2021), sumado al paradigma de la neurodiversidad que se basa en el hecho biológico de esta misma, el cual reconoce el amplio espectro de la variación neurocognitiva de la humanidad (Singer, 2021), que se consideran las variables particulares de cada estudiante a nivel psicológico, social, afectivo y cognitivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Concha et al., 2022) y de esta manera, es cómo las temáticas de “inclusión”, “diversidad” y “neurodiversidad” toman relevancia y protagonismo en los espacios educativos.

Considerando el contexto educativo y en relación a las temáticas mencionadas, se resalta la importancia del marco legislativo en la educación superior, en donde existen diversas leyes en cuanto a temáticas de inclusión y accesibilidad universal, como lo son la Ley 21.091 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN, 2019]), Ley 20.422 (BCN, 2010), Ley 21.545 (BCN, 2023), entre otras; que son fundamentales para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y así su participación en igualdad de oportunidades dentro de la comunidad universitaria. Bajo la misma línea, en la Universidad, existen políticas de inclusión en 4 ejes: 1. Género y diversidad sexual; 2. Interculturalidad; 3. Desigualdad y brecha socioeconómica de estudiantes UCN; y 4. Necesidades educativas especiales y situación de discapacidad (UCN, 2022, p. 5), siendo en este último, en donde se enmarca dicho Programa Universitario de Inclusión, definido como un Servicio de Atención a la Diversidad, el cual nace el año 2016 e inaugura oficinas el año 2022, este programa tiene como objetivo atender las necesidades de tipo

social, personal, psicológicas y pedagógicas de los/as estudiantes con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo que el programa ofrece atenciones pedagógicas, el desarrollo de ajustes razonables, atenciones psicológicas, tutorías, espacios de encuentro entre estudiantes y también cuenta con un voluntariado. El trabajo se basa desde un enfoque de derechos, colaborativo y en red, articulándose con unidades internas; como Dirección de Pregrado, Dirección de innovación y desarrollo docente, Dirección General Estudiantil, Vinculación con el Medio y dispositivos en torno a la Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, como también externas de la universidad, como Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), Corporación Municipal de Desarrollo Social (CMDS), entre otras, con el propósito de fortalecer una cultura inclusiva a nivel institucional.

Según datos cuantitativos del Programa de Inclusión, el ingreso y participación estudiantil de personas con discapacidad y/o neurodivergentes (con diagnósticos asociados al neurodesarrollo) en la universidad ha ido en aumento, el año 2020 se inicia con 62 estudiantes, durante 2021 se registran 54 estudiantes, ya en el año 2022 el número de estudiantes aumenta significativamente a 116 estudiantes, el año 2023 se mantiene en aumento finalizando el año con 276 participantes en el programa, y luego en el 2024, aumenta la cantidad de estudiantes a 326 participantes.

Durante el acompañamiento a estudiantes del programa (tanto quienes cuentan con diagnósticos como quienes se encuentran en proceso de identificación, exploración o sospecha de diagnóstico), se han evidenciado necesidades de carácter social, emocional y de pertenencia. Entre ellas, destaca el deseo de conocer y compartir con personas que vivan experiencias e intereses similares, con el fin de intercambiar motivaciones, deseos y pensamientos en un espacio de comprensión mutua.

En el contexto universitario, los y las estudiantes con discapacidad o diagnósticos del neurodesarrollo suelen enfrentar barreras que trascienden lo académico, manifestándose también en lo emocional y social. La sobrecarga, el aislamiento, la invisibilización o la constante exigencia de “explicar su diferencia” impactan de manera significativa en su bienestar subjetivo y en su sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

A partir de estas observaciones, en diálogo con la literatura especializada y con lo recogido en acompañamientos y atenciones psicológicas y pedagógicas, surge la iniciativa de generar Encuentros entre estudiantes del programa, junto con invitados/as. Se trata de instancias flexibles, con temáticas diversas, lúdicas y vivenciales, diseñadas en función de sus intereses, sugerencias y necesidades expresadas. Estos espacios se conciben como significativos, seguros y diversos, donde la interacción y el compartir fortalecen tanto el bienestar personal y la participación, como también la construcción de comunidad.

Objetivo general

Facilitar espacios de encuentro y bienestar, seguros y colectivos, para estudiantes neurodivergentes y/o con discapacidad que son parte del Programa de Inclusión e invitados/as, que promuevan el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la creación de redes de apoyo.

Objetivos específicos

- Facilitar espacios creativos, lúdicos y participativos que inviten a la exploración de intereses comunes, potenciando la expresión personal y emocional.
- Fortalecer el sentido de pertenencia de estudiantes neurodivergentes y/o con discapacidad a la comunidad universitaria, desde una perspectiva inclusiva, de derechos y bienestar.
- Promover el intercambio de experiencias entre estudiantes neurodivergentes y/o con discapacidad, favoreciendo la construcción de vínculos significativos, el fortalecimiento de la identidad y la resignificación de vivencias desde una mirada colectiva.

Referencias teóricas

La Inclusión Educativa se concibe como un proceso orientado a garantizar el derecho de los/as estudiantes a acceder a una educación en equidad de oportunidades, impactando de forma significativa en los aprendizajes y en su participación (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], s.f.). Este proceso es complejo debido a su multidimensionalidad y atraviesa a toda la comunidad educativa, involucrando a la diversidad de agentes de este sistema social (Cortés et al., 2023). Por ello, es fundamental mantener una actitud y una mirada sistémica que impliquen cambios estructurales para su abordaje y cumplimiento (Diéguez, 2014, como se citó en Cortés et al., 2023), a través de prácticas, políticas y la co-construcción de una cultura inclusiva que elimine las barreras existentes en el entorno educativo.

Para abordar lo anterior, se consideran diversas perspectivas y paradigmas que conforman el marco de referencia de este trabajo. Desde las teorías constructivistas, se recoge la importancia de entender el conocimiento y los aprendizajes como una construcción colectiva y social, determinada por la interacción entre las personas, sus contextos socioculturales y los procesos interpersonales, en donde el lenguaje adquiere un papel central como mediador y sostén de los saberes (Guerra, 2020).

Siguiendo a Maturana (2001), el lenguaje se comprende como “el curso que siguen las interacciones entre dos seres humanos, que las vemos en un fluir de interacciones recurrentes que nos aparecen como un fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que podemos señalar como un ponerse de acuerdo” (p. 40). En esta línea, el autor reconoce que los/as/es seres humanos existen en el proceso de conversar, entendido este como un modo de convivir mediante la interacción entre lenguaje

y emociones. Así, las conversaciones no solo aluden a la verbalización o “el hablar”, sino a toda acción comunicativa de la humanidad (Ortíz, 2015).

A lo anterior se suma el Paradigma de la Neurodiversidad, que concibe la diversidad neurocognitiva como un hecho biológico y un subconjunto de la biodiversidad, abarcando tanto procesamiento neurotípicos como neurodivergentes (Singer, 2021; Walker, 2014). Este enfoque resalta la neurodiversidad como valiosa y natural, cuestionando la idea de cerebros “correctos” o “normales”, al considerarla una “ficción culturalmente construida” (Walker, 2014). Judy Singer, en la década de 1990, acuñó el concepto como “un término político para defender la importancia de incluir todos los neurotipos para una sociedad humana próspera”.

Más allá de las diferencias neurológicas, las personas neurodivergentes suelen enfrentar barreras socioemocionales que afectan de forma directa sus trayectorias de aprendizaje y participación. Estas dificultades no se originan exclusivamente en la condición individual, sino que emergen principalmente de la interacción con entornos educativos, sociales y culturales que no siempre reconocen ni responden adecuadamente a la diversidad neurocognitiva. Entre las principales consecuencias se encuentran la ansiedad y el estrés asociados a entornos poco predecibles, la dificultad para sentirse parte de comunidades que operan bajo reglas implícitas y la necesidad de enmascarar características propias para ajustarse a expectativas sociales, lo que puede conducir a agotamiento emocional y dificultades identitarias (Hamilton & Petty, 2023). En esta misma línea, el denominado “problema de la doble empatía” plantea que las dificultades en la interacción no derivan únicamente de las personas neurodivergentes, sino de malentendidos recíprocos entre distintos estilos de comunicación y socialización (Butcher & Lane, 2025). Estas barreras relacionales evidencian la necesidad de entornos educativos que valoren la diversidad de modos de ser y comunicarse, reduciendo el peso del ajuste individual.

Asimismo, el modelo biopsicosocial (Vanegas y Gil, 2007) resulta clave para comprender el bienestar, la salud y la discapacidad como procesos multidimensionales en los que interactúan sistemas biológicos, psicológicos, sociales, culturales, familiares y ambientales. Este enfoque subraya la responsabilidad colectiva de generar modificaciones contextuales que eliminen barreras y promuevan la participación plena y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y/o condiciones de vida.

Desde el contexto educativo, Brito (2008), basado en la literatura de Paulo Freire, plantea que el proceso educativo no solo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino también propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social. La articulación de saberes con las prácticas y vivencias culturales, desde la cotidianidad y los diferentes ámbitos de socialización, aporta un aprendizaje diverso y comprometido con las problemáticas de cada espacio social.

En este sentido, se reconoce a los/as/es estudiantes como sujetos protagónicos y activos de sus procesos formativos y sociales, con autonomía como seres sociales, emocionales e históricos, que aprenden sobre el mundo en interacción con otros/as/es (Estupiñán y Agudelo, 2008). De este modo, el presente trabajo se posiciona en un enfoque de derechos, orientado a la promoción, respeto y protección de los derechos humanos, entendidos como inherentes, universales, irreversibles y progresivos (Ministerio de Salud [MINSAL], s.f.).

A partir de estas perspectivas, se reconocen como elementos centrales la diversidad de contextos, culturas, neurotipos, condiciones, identidades, aprendizajes y saberes, que se entrelazan en un mismo territorio: la Universidad. Esta se entiende como un espacio común en el que coexiste una comunidad educativa universitaria. Desde la Psicología Comunitaria, una forma de concebir la comunidad es reconocerla como un colectivo dinámico que emerge de las experiencias relacionales de la agencia colectiva, en la que las personas organizan sus múltiples voces y existen tanto desde sus acciones individuales como desde el “nosotros/as” que se construye colectivamente (Bessant, 2014, como se citó en Rodríguez y Montenegro, 2016). Así, la comunidad va más allá de un territorio físico o de la homogeneidad grupal, enfatizando el nexo socioafectivo y los componentes intersubjetivos que unen a sus miembros (McMillan y Chavis, 1986, como se citó en Rodríguez y Montenegro, 2016). Rodríguez y Montenegro (2016) destacan que el sentimiento de pertenencia e identidad social es dinámico, con “continuidades y discontinuidades, contradicciones y tensiones, y la posibilidad de su disolución y reconfiguración”, donde las diversas identidades se entrelazan y enriquecen la construcción de proyectos, encuentros, narrativas e iniciativas cotidianas de resistencia.

En investigaciones previas sobre la experiencia de estudiantes neurodivergentes y el acceso e inclusión a la educación superior subrayan la importancia de contar con espacios inclusivos y adaptados para estudiantes neurodivergentes (Butcher y Lane, 2025). Sin embargo, también lamentan que estos no están diseñados para su identidad y necesidades neurodivergentes, señalando que las instituciones deberían esforzarse más por lograr que el campus sea acogedor y positivo para toda la neurodiversidad. Concluyendo que la naturaleza desestructurada de los eventos sociales, así como las relaciones ya establecidas entre los miembros, representa una dificultad adicional (2025). Como indica un participante de esa investigación, sobre clubes y actividades de ocio de la universidad: “Intenté participar, pero a menudo no pude mantener la regularidad. Las actividades sociales requieren mucho mantenimiento, algo que a menudo no puedo sostener” [P11].

Este testimonio evidencia que la mera existencia de actividades estudiantiles no garantiza su accesibilidad y refuerza la relevancia de crear espacios seguros, flexibles y pensados para la diversidad neurocognitiva, en los que los y las estudiantes puedan construir redes de apoyo, compartir experiencias y resignificar su vivencia universitaria desde una perspectiva colectiva y no patologizante.

En base a lo anterior, el presente artículo “Encuentros participativos orientados al bienestar de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad de un Programa Universitario de Inclusión en el Norte de Chile” se sustenta desde las referencias teóricas revisadas, cuya pertinencia se respalda en hallazgos que muestran que este tipo de instancias favorecen el autoconocimiento, la autonomía, la responsabilidad, la cohesión grupal y la reflexión de experiencias personales y de aprendizaje (Gómez et al., 2014). Al mismo tiempo, se reconoce que las interacciones con otros/as/es son fundamentales en la configuración de la identidad y, en el contexto educativo, constituyen un elemento clave para los procesos de aprendizaje sociocultural (Brito, 2008). Así, la creación de espacios colectivos, seguros y accesibles no solo responde a un enfoque inclusivo y de derechos, sino que también potencia la construcción de comunidad, el sentido de pertenencia y la resignificación de la experiencia universitaria desde el reconocimiento y respeto de la diversidad.

Metodología

Este artículo se basa en la sistematización de una experiencia orientada a compartir, documentar y reflexionar sobre la creación de espacios inclusivos en el contexto universitario. La iniciativa surge de las necesidades, intereses y demandas de estudiantes neurodivergentes y con discapacidad, así como de la comunidad universitaria en general, buscando promover la participación, el sentido de pertenencia y el encuentro colectivo.

El trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo y de derechos, privilegiando la comprensión de las vivencias, percepciones y significados construidos por los y las participantes en torno a su experiencia universitaria. Desde esta perspectiva, se reconoce a los estudiantes como sujetos activos de derecho, portadores de saberes y protagonistas de sus procesos formativos, por lo que la producción de conocimiento se sustenta en el diálogo horizontal, la participación voluntaria y el respeto a la diversidad.

Contexto y participantes

La experiencia se desarrolló en una Universidad del Norte de Chile, dentro del Programa de Inclusión, entre octubre de 2022 y diciembre de 2024. Participaron estudiantes de distintas carreras, con y sin discapacidad, tanto integrantes del programa como compañeros invitados, sin distinción de edad, género ni área de estudio. La participación fue voluntaria y variable en cada sesión, con una asistencia estimada de 8 a 15 personas por encuentro.

Los Encuentros participativos orientados al bienestar de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad constituyeron la unidad de análisis. Se entienden como dinámicas presenciales en las que dos o más personas interactúan para compartir intereses, intercambiar información o completar una tarea común, finalizando cuando el grupo se disuelve (Hernández et al., 2010). En ellos se recogieron



opiniones, ideas, sugerencias y saberes de los/as participantes, integrando sus vivencias, percepciones, creencias y emociones.

Diseño de la experiencia

Los Encuentros participativos se concibieron como espacios de distensión y diálogo en los que las personas pudieran reunirse en torno a intereses comunes, propiciando conversaciones interactivas e intercambio de experiencias significativas. Cada sesión, de 90 minutos de duración, se realizó mensualmente y fue facilitada por una psicóloga y una profesora de Educación Diferencial, quienes acompañaron el proceso desde una perspectiva inclusiva y participativa. El enfoque metodológico se caracterizó por su naturaleza experiencial, lúdica y cooperativa, incorporando dinámicas como escritura creativa, el dibujo, y otras técnicas centradas en la experiencia, favoreciendo la libre expresión. Las temáticas se definieron de manera flexible y en diálogo con los propios intereses del grupo, lo que permitió que en distintos momentos se desarrollaran actividades en torno a juegos de mesa, conversaciones sobre cine, películas, series o videojuegos, así como debates sobre temas de interés social, encuentros con estaciones sensoriales, instancias de expresión a través del dibujo, entre otras. Esta diversidad de propuestas buscó garantizar que cada encuentro ofreciera múltiples modalidades de comunicación, tales como oralidad, escritura, dibujo, asegurando así la participación activa de todos y todas las personas presentes.

Herramientas de recolección y análisis de información

Las herramientas de recolección de información fueron la observación participante y documentos de registros personales, los cuales han sido confeccionados por el grupo de participantes, como por ejemplo manuscritos y notas, los cuales nos llevan a un acercamiento a conocer los sentimientos, deseos y experiencias de los/as estudiantes.

Además, como medios de recibir retroalimentación acerca de estas dinámicas se hace uso de formularios google y conversaciones directas con las/os/es participantes para profundizar en percepciones y sentires.

Considerando los diversos momentos de los encuentros (durante y post actividad), las vías para recolectar la información son diversas, teniendo como foco principal la recogida de las experiencias y significados atribuidos por los y las estudiantes, y desde allí posteriormente analizar la información reunida.

Procedimiento

- **Primer contacto y consentimiento:** Esta primera etapa se realiza tanto desde las primeras entrevistas para el ingreso al Programa (considerando un consentimiento informado) como de forma directa en las conversaciones con los/as estudiantes en las sesiones de atención pedagógica/psicológica y desde allí, se reconocen las necesidades del grupo.
- **Caracterización y levantamiento de intereses:** Mediante formularios y diálogos directos, se identificaron intereses, temáticas y sugerencias para la planificación de cada encuentro.
- **Definición y planificación del encuentro:** La temática se eligió de acuerdo con la opción más votada en formulario o más mencionada en las conversaciones. La planificación fue flexible, abierta a ajustes durante la sesión, y se ofrecieron **múltiples modalidades de comunicación e interacción** para garantizar accesibilidad y participación.
- **Convocatoria:** Se difundió la invitación abierta por las redes sociales del Programa, siendo correo electrónico, Instagram y mensajería instantánea (WhatsApp), sumado de invitación directa a quienes reciben alguno de los apoyos y atención profesional. Además, queda abierto a la comunidad UCN e invitados de estudiantes del programa.
- **Retroalimentación:** Al cierre de cada sesión, se recabaron impresiones, críticas y sugerencias por medio de **conversaciones directas y formularios Google**.
- **Sistematización y análisis:** Se revisaron los registros escritos, notas, respuestas formularios y sugerencias, para luego **identificar categorías emergentes** que dieran cuenta de necesidades, reflexiones, emociones y aprendizajes colectivos.

Resultados

Entre octubre de 2022 y diciembre de 2024 se han realizado trece “Encuentros participativos orientados al bienestar de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad”, cada uno con dinámicas y temáticas diversas, por ejemplo; “Estaciones sensoriales”, “Dibujo”, “Juegos de mesa”, “Películas y Series”, “Bienvenida a los años académicos”, “Videojuegos”, “Vida Universitaria y Amistades”, entre otras.

Estas actividades combinaron modalidades individuales y grupales que permitieron a los y las estudiantes expresarse de forma voluntaria mediante escritura, dibujo, oralidad, mímicas u otras formas creativas. En algunos encuentros se organizaron mesas de conversación con temas específicos, espacios de videojuegos colectivos, instancias de distensión con actividades libres y momentos de intercambio de experiencias.

La participación fue variada, con una asistencia que osciló entre 5 y 27 personas, manteniendo en promedio alrededor del 71 % de estudiantes pertenecientes al Programa Incluye UCN. Se evidenció,

además, un grupo constante de participantes que asistieron regularmente y brindaron retroalimentación activa y constante, lo que contribuyó al sostenimiento de la iniciativa, independiente de la temática.

En cuanto a la caracterización de las y los participantes, se identificó un rango etario entre 18 y 34 años, con diversidad de géneros (hombres, mujeres y personas que no se identifican dentro del binario). El grupo incluyó estudiantes neurodivergentes (con diagnósticos de autismo, TDAH u otras condiciones), personas con discapacidad visual, estudiantes neurotípicos y estudiantes sin diagnóstico declarado.

Provenían de una amplia gama de carreras: Ingeniería Civil en Computación e Informática, Ingeniería Civil Industrial, Periodismo, Pedagogía en Inglés, Contador Auditor, Derecho, Pedagogía en Educación Diferencial, Ingeniería Comercial, Ingeniería Civil en Minas, Geología, Licenciatura en Física con mención en Astronomía, Ingeniería en Información y Control de Gestión, Pedagogía en Matemática, Analista Químico, Psicología, entre otras.

Sus intereses también fueron variados, abarcando videojuegos, juegos de rol, escritura, poesía, cine, dibujo, programación, música, astronomía, deportes, política y filosofía, lo que enriqueció la heterogeneidad de los encuentros.

A partir del análisis de la información recopilada, la observación de las sesiones, los formularios de retroalimentación y las conversaciones con los participantes, emergen cuatro grandes ejes de sistematización que dan cuenta de los principales hallazgos:

1. Participación y Diversidad

La diversidad se consolidó como el rasgo definitorio de los encuentros. Se manifestó no sólo en los perfiles neurocognitivos, intereses, carreras, edades y géneros, sino también en los modos de interacción: escritura, dibujo, voz, gestualidad y otras formas de comunicación. Esta pluralidad enriqueció las actividades, validando las diferencias como un valor y no como un obstáculo. Los encuentros se configuraron así como espacios en los que las identidades múltiples y las formas diversas de ser y expresarse fueron reconocidas y celebradas.

2. Interacción y Sentido de Comunidad

La interacción entre estudiantes con motivaciones e identidades distintas propició la construcción de redes de apoyo y un fuerte sentido de pertenencia. Los espacios de convivencia favorecieron que los y las participantes se conocieran, compartieran intereses y se acompañarán en desafíos propios de la vida universitaria. Destaca el “Encuentro de Videojuegos”, donde un grupo de estudiantes asumió un rol activo en la organización y resolución de imprevistos técnicos, generando instancias de apoyo espontáneo. En términos generales, se observó un ambiente de disfrute, risas y colaboración, lo que sugiere la consolidación de un compañerismo basado en intereses comunes.

3. Autonomía y Creatividad

Con el tiempo, varios estudiantes fueron asumiendo mayor protagonismo, evidenciando crecimiento en autonomía y capacidad de agencia. En actividades como el “Encuentro de Películas y Series”, ajustaron la planificación, eligieron música, cantaron y propusieron dinámicas propias. Otros llevaron sus propios implementos (juegos de mesa, consolas, computadores) para enriquecer la experiencia colectiva. Durante la “Bienvenida del año académico 2023”, en las mesas de conversación los propios estudiantes generaron estrategias para dinamizar el diálogo y promover la participación. Estas conductas reflejan un proceso de apropiación del espacio, en el que la creatividad, la autogestión y el liderazgo se volvieron elementos centrales.

4. Reflexión e Impacto Emocional

Los encuentros ofrecieron momentos, tanto dirigidos como espontáneos, de introspección y análisis de la vida universitaria. En el “Encuentro de Vida Universitaria y Amistades”, por ejemplo, se compartieron experiencias sobre las transiciones, los retos del autocuidado, la construcción de redes de apoyo y las emociones ambivalentes (ansiedad, miedo, gratitud, humor) que atraviesan la etapa académica. La retroalimentación recogida en formularios y conversaciones refuerza este hallazgo, los participantes describieron los encuentros como “espacios recreacionales”, “buenos momentos para convivir con otros compañeros y compartir experiencias”, “entretenidos, agradables, inclusivos y desestresantes”. Un testimonio anónimo sintetiza el impacto emocional, social e identitario: “Me ayudó a entender que no estás solo, hay más personas como tú que reciben aquel apoyo”. Estas percepciones confirman que los objetivos de construir espacios seguros para compartir anécdotas, expresarse libremente y fortalecer vínculos se cumplieron de manera satisfactoria.

En conjunto, los resultados evidencian que los “Encuentros participativos orientados al bienestar de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad” cumplieron su objetivo de crear espacios colectivos inclusivos donde los estudiantes pudieran expresarse, compartir anécdotas, establecer vínculos significativos y potenciar su bienestar emocional. La combinación de diversidad, interacción, autonomía y reflexión no solo facilitó la creación de redes de apoyo, sino que también permitió que las y los participantes resignificaran su experiencia universitaria como un proceso compartido, abierto y humano, convirtiendo escenarios y espacios universitarios no solo de aprendizaje académico, sino que también a nivel sociocultural, de fortalecimiento identitario y creación de comunidad.

Conclusiones y consideraciones finales

Se concluye que los “Encuentros participativos orientados al bienestar de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad”, han sido significativos y reconocidos como espacios seguros,

observándose adherencia y teniendo efectos positivos en el bienestar emocional y que propician la construcción de comunidad y de redes vinculares a nivel intergeneracional y entre estudiantes de carreras diversas, lo cual confirma la importancia de generar espacios que trascienden las diferencias disciplinares y personales.

Un elemento clave ha sido el rol del equipo del Programa de Inclusión de la universidad, que ha variado entre la facilitación activa de las dinámicas y la participación horizontal como un par más dentro de las actividades, dependiendo de la temática y dinámica de los encuentros, en algunos cumplen el rol de moderador de las actividades, promoviendo la participación de los/as/es estudiantes en los diferentes momentos de la jornada, además de observación de las interacciones y desarrollo de las actividades propuestas; en otros, el rol del equipo es de participante en las actividades generales al igual que los/as/es estudiantes, generando una intervención de par en las instancias de interacción.

Este doble rol permitió observar y acompañar, pero también compartir con los/as estudiantes en un plano de mayor cercanía, lo cual contribuyó a fortalecer la confianza y la espontaneidad de los intercambios. Asimismo, la adherencia constante de un grupo de estudiantes a lo largo de los encuentros refuerza la idea de que la continuidad y la conexión desde la naturalidad en las interacciones potencian la construcción de sentido de pertenencia.

Sin embargo, también se identificaron barreras y limitaciones relevantes. Entre ellas, la periodicidad irregular de las actividades, debido a las múltiples demandas del Programa, lo que generó la solicitud reiterada de mayor frecuencia y constancia por parte de los/as estudiantes. Otra limitación es la baja participación en relación al universo total de estudiantes del Programa (alrededor del 10 %), lo que sugiere la necesidad de fortalecer la difusión, diversificar los formatos de invitación y diseñar temáticas más intencionadas que convoquen a distintos perfiles de estudiantes. La evidencia muestra que la invitación reiterada y personalizada (por correo, WhatsApp o en persona) fue más efectiva que la difusión general, lo que abre un desafío metodológico para la convocatoria.

En cuanto a la dinámica interna, los encuentros evidenciaron un involucramiento progresivo de los y las estudiantes, quienes no solo participaron activamente en las temáticas propuestas, sino que también comenzaron a proponer nuevas ideas y a asumir roles de liderazgo. Ejemplos de ello son los casos de estudiantes que manifestaron su interés en organizar encuentros propios, como uno dedicado al análisis de una caricatura específica o un torneo de cartas. Este protagonismo estudiantil sugiere que el modelo de los encuentros puede evolucionar hacia formas más horizontales y autogestionadas, potenciando la autonomía y la creatividad. En este sentido, es relevante considerar que la autonomía es un valor deseable para las universidades como condición para el pensamiento libre y sin restricciones (González, 2020), y que la creatividad constituye una habilidad central para construir nuevas ideas y adaptarse a necesidades cambiantes (Santamaría, 2012).

En la discusión de los hallazgos, la diversidad se presentó como un eje transversal de la experiencia, esta se expresó en los distintos perfiles neurocognitivos, intereses, edades, géneros y carreras que convergieron en los encuentros, lo cual enriquece los espacios de interacción y construcción colectiva. Desde un marco más amplio, la diversidad es reconocida como un elemento constitutivo de la humanidad, expresada en la pluralidad de identidades, culturas, géneros y rasgos biológicos que caracterizan a los grupos y sociedades (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2001). En este sentido, los encuentros pueden ser comprendidos como una práctica que reconoce y celebra dicha diversidad, transformándola en una fuente de aprendizaje y cohesión.

De cara al futuro, emergen proyecciones valiosas, entre ellas, la posibilidad de organizar encuentros con temáticas más específicas (p. ej., identidad y procesos de diagnóstico), así como espacios con enfoque de género o que atiendan a intersecciones identitarias (como encuentros de mujeres neurodivergentes o de estudiantes neurodivergentes LGBTQIA+). También se vislumbra la creación de clubes abiertos a toda la comunidad universitaria en torno a intereses particulares (videojuegos, cine, entre otros), lo que contribuiría a consolidar de manera sostenida las redes formadas en estos espacios. A nivel institucional, se plantea la proyección de encuentros interuniversitarios e interregionales, que permitirían ampliar las redes de apoyo y aprendizaje compartido.

Finalmente, a modo de reflexión, se realiza la importancia de la participación y protagonismo de los/as/es estudiantes en el desarrollo de los encuentros, desde las primeras conversaciones a modo de ideas “semillas”, las sugerencias de temáticas y actividades, las impresiones y los sentires vinculados, destacando que el verdadero valor de los “Encuentros participativos orientados al bienestar de estudiantes universitarios neurodivergentes y/o con discapacidad”, no reside únicamente en las actividades desarrolladas, sino en la espontaneidad, la risa, la alegría, la reflexión y el compañerismo que emergieron de manera transversal. Estos espacios han demostrado que cuando se brinda a los/as estudiantes la posibilidad de participar activamente, proponer temáticas y apropiarse del proceso, se generan comunidades más cohesionadas, resilientes y creativas. Así, el desafío futuro consiste en sostener y expandir estas instancias desde la colaboración, la constancia y el respeto por la diversidad, consolidándose como una práctica transformadora dentro de la vida universitaria.

Referencias bibliográficas

BUTCHER, L.; LANE, S. Experiencias de estudiantes neurodivergentes (autismo y TDAH) en el acceso y la inclusión en la educación superior: una perspectiva de la teoría de sistemas ecológicos. **High Education**, 90, 243–263. 2025. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

BRITO LORENZO, Z. Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (29-45). **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2008. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720021738/3Brito.pdf>

CASTELLARO, M.; PERALTA, N. Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. **Perfiles educativos**, 42(168), 140-156. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>

CONCHA, R.; MUJICA, F.; INOSTROZA, C. Liderazgo e inclusión educativa. Una perspectiva sociocrítica y posmoderna. **Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores**. 2022. Disponible en: <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3247/3229>

CORTÉS, M.; ISAZA, L.; VERGARA, C. ¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. 2023. Disponible en: <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11244/autistas%20en%20la%20universidad%20repositorio.pdf?sequence=1#page=5>

ESTUPIÑAN, N.; AGUDELO, C. Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, 25-40. 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901003.pdf>

GÓMEZ DEL CAMPO, M.; SALAZAR, M.; RODRÍGUEZ, E. Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. **Revista intercontinental de psicología y educación**, 16(1), 175-190. 2014. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/175/149>

GONZÁLEZ, R.; MÁRQUEZ, F. Universidad: crítica para la autonomía, vocación pública y saberes otros. **Atenea (Concepción)**, (522), 59-81. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.29393/At522-96UCRG20096>

GUERRA, J. El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. **Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores**. (2). 2020. Disponible en:



<https://dilemascontemporaneoseduacionpolitica yvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. **Metodología de la Investigación**. (5ª ed.). McGraw Hill Education. 2012. Disponible en: <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Ley 20422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. 10 de febrero de 2010.

Ley 21091 de 2019. Sobre la Educación Superior. Última versión 21 de noviembre de 2019.

Ley 21545 de 2023. Establece la Promoción de la Inclusión, la Atención Integral, y la Protección de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista en el Ámbito Social, de Salud y Educación. 10 de marzo de 2023.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Dolmen Ediciones. 2001. Disponible en: https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf

MEDINA, R.; MENDOZA, E.. Tópicos en educación superior: Una mirada desde la FIMPES. **Miguel Ángel Porrúa**. 2009.

Ministerio de Salud. (s.f). **¿Qué son los derechos humanos?** <https://www.minsal.cl/departamento-ddhh-genero/definiciones-basicas/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f). **Inclusión**. <https://oei.int/oficinas/chile/inclusion/xxx>

Organización de las Naciones Unidas. **Declaración universal sobre la diversidad cultural**. 2001. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity#:~:text=diversidad%20y%20pluralismo-,Art%C3%ADculo%201%20%2D%20La%20diversidad%20cultural%2C%20patrimonio%20com%C3%BAAn%20de%20la%20humanidad,sociedades%20que%20componen%20la%20humanidad>

ORTIZ, A. La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. **Revista CES Psicología**, 8(2), 182-199. 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417011.pdf>

RODRÍGUEZ, A.; MONTENEGRO, M. Retos Contemporáneos para la Psicología Comunitaria: Reflexiones sobre la Noción de Comunidad. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)**, 50(1), 14-22. 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28446021003.pdf>

SANTAMARÍA, H.; SÁNCHEZ, R. Creatividad y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios: estudio transversal de asociación. **Revista Colombiana de Psiquiatría**, 41 (2) 284-298. 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624462012>

SINGER, J. Neurodiversidad: ¡Es política, no ciencia! Es el nombre de un movimiento por la justicia social, no un diagnóstico. **Neurodiversity2**. 2021. Disponible en: <https://neurodiversity2.blogspot.com/2021/02/neurodiversity-its-political-not.html>

SINGER, J. Neurodiversidad: Definición y Discusión. **Neurodiversity2**. Disponible en: <https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html>

Universidad Católica del Norte. **Políticas Institucionales**. 2022. Disponible en: https://www.ucn.cl/wp-content/uploads/2022/07/Poli%CC%81ticas-institucionales-V_Final-D.116-2021-actualizado-Mayo-2022.pdf

VANEGAS, J.; GIL, L. La Discapacidad, Una Mirada Desde La Teoría De Sistemas Y El Modelo Biopsicosocial. **Revista Hacia la Promoción de la Salud**, 12, 51-61. 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126689005.pdf>

WALKER, N. **Neurodiversidad: Algunos Términos Básicos y Definiciones**. 2014. Disponible en: <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>



Diseño Universal para el Aprendizaje en la programación de aulas para alumnos con trastorno del espectro autista.

Desenho Universal para Aprendizagem no planejamento de aulas para alunos com transtorno do espectro do autismo

Universal Design for Learning in classroom programming for students with autism spectrum disorders

SEBASTIÁN-HERDERO, Eladio ¹
PRAZERES, Guilherme de Almeida ²

Resumen

Pensando en las posibilidades que se abren de flexibilización del currículo para la educación inclusiva, este artículo tiene como objetivo elaborar propuestas pedagógicas acordes con las singularidades de personas con TEA desde la perspectiva del DUA. El autismo es un tema de estudio interdisciplinar y en constante transformación, su comprensión ha evolucionado a partir de diversas corrientes teóricas y prácticas y las formas de dar respuesta educativa a sus necesidades también. El DUA, entendido como un conjunto de principios y estrategias relacionadas con el desarrollo curricular, directamente ligado con la planificación docente a partir de sus principios, amplía las posibilidades de aprendizaje para todos. Esta investigación es cualitativa, aplicada y de carácter exploratorio, a partir de un análisis bibliográfico y documental. El objetivo de este artículo es establecer una conexión entre las consideraciones del DUA con las prácticas pedagógicas necesarias para atender las características del TEA. La aportación de este trabajo, a partir del análisis de las directrices DUA, son propuestas pedagógicas para personas neurodivergentes para dar respuesta a los ámbitos comunicativos, de interacción, de desarrollo cognitivo, de estilos de aprendizaje de conductas y los relacionados con su hipersensibilidad sensorial. Así el DUA se confirma como una rica posibilidad para repensar las prácticas para atender las características singulares de las personas con autismo y por extensión para otros estudiantes con otros tipos de necesidades educativas.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje; Autismo; Neurodiversidad; Educación Inclusiva.

Resumo

Considerando as possibilidades que se abrem de flexibilização do currículo para a educação inclusiva este artigo tem como objetivo elaborar propostas pedagógicas acordes com as singularidades de pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA) desde a perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). O autismo é um tema de estudo interdisciplinar em constante transformação, cuja compreensão tem se desenvolvido com diversas correntes teóricas e práticas. O DUA, entendido como um conjunto

¹ Professor Doutor Aposentado da Universidade de Alcalá na Espanha. Atualmente Professor Colaborador dos programas de pós-graduação da UAH na Espanha, da UFMS no Brasil e da UNAB na Colômbia. Lidera grupo de pesquisa GEPPEI/UFMS. <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395> - <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109> E-mail: eladio.sebastian@gmail.com

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), o Grupo de Pesquisa PAIDEIA (FE/UNICAMP) <https://orcid.org/0000-0001-6163-7601> - <http://lattes.cnpq.br/7243152464907752> E-mail: gui.almeida@uol.com.br

de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular, diretamente ligado com o planejamento a partir dos princípios norteadores do DUA, amplia as possibilidades de aprendizado. Esta pesquisa é qualitativa, aplicada e de caráter exploratório, delineada por uma pesquisa bibliográfica e análise documental. O objetivo deste artigo é fazer uma conexão entre as considerações do DUA com as práticas pedagógicas condicentes com as características do TEA. O aporte deste trabalho, a partir da análise das diretrizes DUA, são propostas pedagógicas com pessoas neurodivergentes para dar resposta à parte comunicativa, de interação, de desenvolvimento cognitivo, de estilos de aprendizagem de condutas e os relacionados com sua hipersensibilidade sensorial. Assim o DUA se reafirma como uma abordagem promissora para repensar as práticas para com habilidades de comunicação; interação social, desenvolvimento cognitivo, estilos de aprendizagem, condutas ou hipersensibilidade.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem; Autismo; Neurodiversidade; Educação Inclusiva.

Abstract

Based on the possibilities of curricular adaptation for inclusive education, this article seeks to develop pedagogical proposals that address the unique needs of individuals with ASD from the perspective of UDL. Autism is a subject of interdisciplinary study that has evolved significantly and developed from diverse theoretical and practical perspectives. UDL, understood as a set of principles and strategies related to curriculum development, directly linked to planning and actions to make it accessible, expands learning possibilities, such as the organization of teaching plan actions that meet the learning needs of all students, including those with autism. This qualitative, applied, and exploratory research is developed through bibliographic research and documentary analysis. The objective of this article is to connect UDL considerations with pedagogical practices appropriate to the characteristics of ASD. Based on an analysis of UDL guidelines, this paper presents pedagogical proposals for neurodivergent individuals that address communication, interaction, cognitive development, behavioral learning styles, and those related to their sensory hypersensitivity. Thus, UDL is established as a promising approach for rethinking practices related to communication skills, social interaction, cognitive development, learning styles, behaviors, and hypersensitivity.

Keywords: Universal Design for Learning; Autism; Neurodiversity; Inclusive education.

Introducción

El autismo es un tema que se aborda de forma interdisciplinar y en constante transformación. Su comprensión ha evolucionado a partir de diversas corrientes teóricas y prácticas (Araújo, Schwartzman, 2011; Baptista, Bosa, 2002; Frith, 2004; Grandin, Paneck, 2014). Desde las primeras investigaciones, este concepto fue modelado por interpretaciones variadas, especialmente por especialistas del área de la salud y de la neurociencia. Actualmente, Grandin y Paneck (2014) afirman que el debate sigue activo con la aparición de nuevas perspectivas y paradigmas.

Para hacer un análisis correcto del autismo se necesita entender como su concepción fue influenciada por factores históricos y culturales. En un primer momento, el autismo fue interpretado como un conjunto de déficits en relación con el funcionamiento neurotípico (Martínez, Cuesta, 2016). Este modelo clínico destacaba déficits en comunicación, interacción

social y comportamientos repetitivos, y colocaba esas condiciones como desvíos a ser corregidos para aproximar el comportamiento de las personas autistas, a los padrones considerados "normales".

Esta consideración, profundamente enraizada en el modelo médico de discapacidad, todavía ejerce una fuerte influencia en la forma como las familias, los educadores o las instituciones educativas comprenden el autismo. No obstante, con la aparición de legislaciones como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) o, más próximo, la Ley Brasileira de Inclusión (Brasil, 2015), surgió una visión que contextualiza la discapacidad como producto de la interacción entre las características individuales y las barreras contextuales, sociales y, también, de comunicación (Palacios, 2008), este abordaje es conocido como el modelo social de la discapacidad.

1. Referente teórico

El concepto de neurodiversidad, término acuñado por la investigadora autista Singer (1999), dialoga con el modelo social de discapacidad al proponer una ruptura con la visión patológica al colocar al autismo como una variante natural al desarrollo neurológico humano. Esta perspectiva pone en valor la diversidad cognitiva, tratando las diferencias como variaciones funcionales, y no como disfunciones que necesitan ser corregidas.

La neurodiversidad, así como la diversidad étnico-racial, cultural, de género, de orientación sexual, entre otras, representa una dimensión más de la variabilidad humana. Todas estas formas de diversidad comparten la premisa de que las diferencias no son desvíos o errores, más bien variaciones naturales que enriquecen el tejido social. De la misma forma que el reconocimiento de diferentes identidades culturales y de género fortalece la inclusión y el respeto mutuo, la neurodiversidad desafía paradigmas que colocan como enfermedades las diferencias cognitivas, promoviendo una visión del mundo donde cada característica humana es reconocida como parte esencial de la diversidad humana y sus interrelaciones.

La diversidad, en tanto que concepto, organiza a las personas por categorías que ayudan a comprender determinados grupos y sus singularidades, siendo esencial para la planificación social e institucional como forma de promover la inclusión y la igualdad. Sin embargo, la diferencia, en el sentido *deleuziano*, deconstruye esa categorización al afirmar que no existen tipos fijos de personas, sino singularidades en constante creación y transformación. Así, aunque la diversidad sea crucial para la creación de políticas y prácticas más amplias, es en la diferencia

que reside la capacidad de ver, en este caso en concreto, la potencia única de cada individuo y su impar expresión en el mundo, como queda registrado en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008).

La idea de neurodiversidad está íntimamente ligada al modelo social de discapacidad, que identifica barreras externas, como la falta de accesibilidad y los prejuicios, como los principales factores que restringen la inclusión real de personas autistas.

Por ejemplo, en el ámbito sensorial, personas autistas normalmente presentan patrones divergentes de procesamiento, caracterizados por hipersensibilidad auditiva o hiposensibilidad táctil. Y aunque las hipersensibilidades o hiposensibilidades sean muchas veces ligas al autismo, esas características no componen lo que en el campo médico serían considerados elementos diagnósticos de la condición, pero son un importante indicador de cómo las informaciones son procesadas de forma divergente en los cuerpos de personas autistas. Es importante destacar, también, que tal afirmación no implica un juicio de valor sobre si ese funcionamiento es peor o mejor, pues como ya manifestado la diferencia no necesita estar condicionada a la comparación, ya que es inherente a la condición humana.

El autismo es una condición con muchas facetas (APA, 2013), y para su comprensión se hace necesario pensar en un abordaje que integre prácticas pedagógicas diversificadas e inclusivas y políticas públicas fundamentadas en el paradigma de la neurodiversidad. La transición del modelo médico para el modelo social de la discapacidad tiene implicaciones profundas en la forma como la sociedad y el sistema educacional se articulan y actúan para remover barreras y crear ambientes inclusivos.

Prácticas pedagógicas basadas en evidencias, aliadas a políticas inclusivas, pueden transformar la experiencia educativa de estudiantes autistas, ampliando su autonomía y participación. Pretendemos aquí, seguidamente, detallar algunas estrategias pedagógicas para la aplicación de estas ideas en las rutinas escolares, acompañando las experiencias sobre este tipo de prácticas en contextos nacionales e internacionales alineadas con la perspectiva DUA.

El DUA es definido como un conjunto de principios y estrategias relacionadas con el desarrollo curricular, directamente relacionado con la programación y con las acciones para hacerlo accesible. En consecuencia, incide en la constitución de concepciones que sirven de norte para la elaboración de objetos, herramientas y procesos pedagógicos, con foco en la accesibilidad para el aprendizaje de todos los alumnos de forma inclusiva. Para la realización de actividades pedagógicas que subyacen a las intenciones inclusivas en contextos educativos

regulares, así percibimos que sus principios abarcan la capacidad de planificar y de evaluar la propia práctica pedagógica del profesor (CAST, 2011).

O término Diseño Universal para el Aprendizaje, según sus criadores CAST (2011), presenta un conjunto de referencias científicamente válidas para guiar la práctica educativa que, de un lado proporciona una gran diversificación en las formas en las que las informaciones son presentadas, en los modos en los que los estudiantes presentan o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las diversas posibilidades presentadas para que los estudiantes se motiven y sean capaces de desarrollar la autonomía en su aprendizaje; e, de otro lado reduciendo las barreras en la forma de enseñar, proporcionando apoyos, ayudas y desafíos apropiados que mantengan altas expectativas de éxito para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades³ y los que puedan encontrarse limitados por su competencia lingüística, social y/o cultural.

El DUA está organizado a partir de tres principios desarrollados mediante una propuesta de directrices, puntos de control o referencias y estrategias concretas para la práctica, que ayuden a los docentes a definir sus objetivos, crear recursos pedagógicos y formas de evaluación que tengan presentes a todos los alumnos con o sin discapacidad (CAST, 2011).

Así pues, las directrices DUA se constituyen como una herramienta para la implementación de los tres principios, una estructura con ideas, creada por el CAST, para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas con base en conocimientos científicos sobre como los humanos aprenden.

Estos principios, según la redacción de la versión 3.0 (CAST, 2025), son: Principio de compromiso: ofrecer múltiples opciones de diseño para acoger los intereses e individualidades (el POR QUÉ del aprendizaje); Principio de Representación: Proporcionar opciones múltiples de percepción (el QUÉ del aprendizaje) y Principio de acción y expresión: Proyectar varios medios de acción y expresión (el CÓMO del aprendizaje)

El componente afectivo, necesario para la motivación, desempeña un papel crucial en el aprendizaje y, por tanto, los estudiantes difieren mucho en la manera como se involucran en lo que les motiva para aprender. Estas diferencias pueden tener su origen en causas diversas y

³ Independientemente de que la tradición de investigación y de la práctica de la Educación Inclusiva en Brasil mire casi exclusivamente al público de la Educación Especial, el DUA fue desarrollado para que no sólo niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad, autismo, altas habilidades y superdotación sean los beneficiados con esta perspectiva, sino cualquier estudiante que enfrente barreras o limitaciones físicas y de contexto.

diferentes, incluyendo aquellas de carácter neurológico, cultural, personal, subjetivo o de conocimiento y experiencias anteriores, entre otros factores.

Para algunos, la novedad y la espontaneidad pueden ser motivadoras, en tanto que para otros pueden generar desmotivación o incluso miedo, prefiriendo ambientes rutinarios. Existen estudiantes que prefieren trabajar solos, en tanto que otros se involucran más en el trabajo con los colegas. En realidad, no existe una forma única de participación ideal para todos los estudiantes y en todos los contextos; por tanto, es esencial ofrecer varias opciones para facilitar su enganche con el aprendizaje.

En lo referente al reconocimiento, los estudiantes también difieren en cómo perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, las personas con discapacidades sensoriales (ceguera o sordera), dificultades de aprendizaje (dislexia), diferencias lingüísticas o culturales, y otras diversidades, pueden requerir diferentes maneras de acceder al contenido. Otros simplemente pueden captar la información con mayor rapidez o eficiencia a través de medios visuales o auditivos que con textos impresos y esto en algunos casos, como el de las personas autistas, es muy importante a ser considerado. Además, el aprendizaje y la transferencia de conocimientos se producen cuando se utilizan diversas formas de presentación, ya que esto permite a los estudiantes establecer conexiones internas, así como conexiones entre conceptos.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias, los estudiantes difieren en su forma de desenvolverse en un entorno de aprendizaje y en cómo expresan sus conocimientos. Por ejemplo, las personas con graves problemas de movilidad (como la parálisis cerebral), quienes carecen de habilidades estratégicas y organizativas (dificultades en la función ejecutiva, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad - TDAH), con barreras lingüísticas u otros problemas, pueden resolver las actividades didácticas de diferentes maneras.

Algunos pueden expresarse correctamente por escrito, pero no oralmente, y viceversa. Además, debe tenerse en cuenta que tanto la acción como la expresión requieren diversas estrategias, prácticas y organizativas, y todo esto forma parte de un área en la que los estudiantes pueden diferir significativamente entre sí. Por ello, no existe un único método ideal de acción y expresión - ¿enseñanza-aprendizaje? - para todos los estudiantes y, en consecuencia, es fundamental ofrecer diversas alternativas para llevar a cabo los procesos de acción y expresión del conocimiento adquirido.

Meyer et al. (2002; 2014), al estructurar la propuesta del DUA, desarrollaron herramientas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de guiar al profesorado en la planificación de sus clases y su práctica pedagógica. Estas herramientas pueden entenderse como apoyos organizados horizontal y verticalmente. Verticalmente, se refieren a las herramientas de apoyo organizadas según los tres principios del DUA: compromiso, representación y acción y expresión, cada uno con directrices que, a su vez, tienen puntos de verificación.

En este sentido, la elaboración de actividades pedagógicas en la planificación, como señalan Sebastián-Heredero et al. (2022), con base en los principios rectores del DUA, sus directrices y puntos de verificación, amplía las posibilidades de aprendizaje, ya que la organización de planes de enseñanza contempla acciones que satisfacen las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado, haciéndolos más accesibles y, en consecuencia, centrados en el derecho a la educación para todos.

La perspectiva del DUA, como propuesta de diferenciación curricular, aboga por un currículo que se adapte a la trayectoria didáctica del proceso de enseñanza, presentando la información y el contenido de diferentes maneras, diferenciando las maneras en que los estudiantes pueden expresar sus conocimientos y estimulando el interés y el compromiso por el aprendizaje (Zerbato, Mendes, 2019; Sebastian-Heredero et al., 2022). En consecuencia, el currículo no se adaptaría, sino que se presentaría de forma coherente con las características y singularidades de los estudiantes que accederán al conocimiento científico, lo que abre numerosas posibilidades, en particular, para el público con TEA (Trastorno del Espectro Autista).

2. Metodología

El objetivo de este trabajo es establecer una conexión entre las directrices del DUA y las prácticas pedagógicas acordes con las características del TEA para abordar el desarrollo comunicativo, interaccional, cognitivo, los estilos de aprendizaje y los aspectos conductuales, así como los relacionados con su hipersensibilidad sensorial.

Esta investigación es de naturaleza cualitativa, aplicada y exploratoria, basada en la investigación bibliográfica y el análisis documental. Minayo (2013) indica que la investigación cualitativa involucra un nivel subjetivo y relacional de la realidad social, con el fin de comprender los fenómenos en términos de los significados que los actores les atribuyen.

La investigación exploratoria, en este caso con revisión bibliográfica y análisis documental, tiene como objetivo, según Gil (2008), desarrollar conceptos e ideas y ofrecer una visión general del tema investigado. Se realizaron dos análisis: el primero sobre las características de las personas con autismo a partir de los marcos teóricos (Araújo, Schwartzman, 2011; Baptista, Bosa, 2002; Frith, 2004; Grandin, Paneck, 2014) y el segundo sobre las directrices del DUA a partir de los documentos (2011, 2025) que recopilan las versiones 2.0 y 3.0.

Tratándose de una investigación aplicada trabajamos en la aplicación y utilización de los resultados para la práctica. Según Gil (2008) se trata de construir un saber que tiene posibilidades de ser aplicado en determinadas y diferentes realidades, se concreta con la elaboración de una organización de propuestas derivadas de las directrices DUA para la atención específica a los estudiantes TEA en seis de las características más singulares del colectivo.

3. Resultados

La legislación brasileña, LDBN (Brasil, 1996), LBI (Brasil, 2015) y BNCC (Brasil, 2018), abre múltiples posibilidades de adaptación curricular para responder a una educación inclusiva de calidad, centrándose en perspectivas individualizadoras como las adaptaciones curriculares. Sin embargo, el DUA todavía no está presente en las legislaciones, no se aborda el enfoque universalista; no obstante, la promoción de la accesibilidad, por medio del Diseño Universal ya se menciona en la LBI como un enfoque recomendado, extensible a la educación.

Recordemos que el PNEENPI (Brasil, 2008) buscó asegurar la matriculación de estudiantes con discapacidad en la red de educación regular y la provisión de condiciones adecuadas para su permanencia y aprendizaje mediante iniciativas inclusivas que garanticen el acceso al currículo. En términos generales, podemos entender que se abren diferentes posibilidades: adaptación, flexibilidad, diferenciación; la BNCC puede entenderse de la misma manera (Anbinder et al, 2025) lo que abre grandes posibilidades para la atención de alumnos desde enfoques como el DUA.

Por ahora, dado que el DUA es un tema tan actual, solo encontramos referencias directas al mismo en la Política de Educación Especial del Estado de São Paulo (São Paulo, 2021, p. 8), donde se afirma: “[...] La Educación Inclusiva representa la posibilidad de que cada escuela se

organice de forma intencional, procedimental, colectiva y participativa, respetando las diferencias de cada estudiante y considerando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en sus currículos.

El DUA se basa en la investigación sobre el cerebro y las redes de aprendizaje que aborda la neurociencia, así como en las contribuciones de la tecnología de imágenes que permiten visualizar o recopilar imágenes de la actividad cerebral que se produce cuando una persona realiza cualquier tarea de aprendizaje, como leer o escribir. Con esto, fue posible identificar tres redes diferenciadas que intervienen en los procesos de aprendizaje: la red de reconocimiento (el "qué" del aprendizaje), la red estratégica (el "cómo" del aprendizaje) y la red afectiva (la participación en el aprendizaje) (Meyer et al., 2002), base de los principios del DUA.

Cada persona con autismo es única, y lo que funciona para una persona puede no funcionar para otra. Según un estudio de Nordahl (2022) de la Universidad de California, los niños con autismo a partir de los 2 años muestran diferencias en la estructura de la red cerebral en comparación con sus compañeros sin autismo. A partir de imágenes cerebrales, los adolescentes con autismo tienen una red de prominencia más pequeña, que participa en dirigir la atención a los estímulos, y una red neuronal por defecto más grande, que se activa cuando la atención de una persona se centra en el interior, que quienes no presentan la condición.

Por lo tanto, la intervención temprana es importante (Dourado, 2012) y los enfoques de enseñanza para estudiantes con TEA deben ser flexibles y personalizados (Cunha, 2013, 2014), teniendo en cuenta las particularidades y fortalezas de cada individuo, lo cual es perfectamente factible desde la perspectiva del DUA.

En este sentido deben ser considerados algunos estudios (Batista et al., 2024; Corrales, Rodríguez, 2024; Puente, 2022; Davis, Watts, 2021) que incorporan propuestas del DUA aplicadas en clases con estudiantes con TEA revisando prácticas aplicadas a personas con DUA; Tsuchiya (2022) nos ilustra con investigaciones sobre aplicaciones del diseño universal para el aprendizaje a estudiantes con trastorno del espectro autista; por su vez, Barrera y Moliner (2023) presentan las reflexiones de estudiantes universitarios a los que se ayudó con planificación DUA para superar las barreras de aprendizaje.

Inicialmente, debemos considerar que trabajar con un estudiante con TEA (Lemos et al. 2020; Nunes, Schmidt, 2019) en el aula requiere crear, dentro de las posibilidades disponibles,

un espacio con estímulos mínimos, iluminación apropiada, libre de ruido y estructurado de acuerdo con sus usuarios. Además, se deben establecer rutinas diarias para ayudar al estudiante a comprender qué sucederá, cómo se hará y cuándo ocurrirá. La anticipación previene la inflexibilidad mental con respecto a acciones no planificadas en la rutina diaria (Medina, 2013). Siguiendo estas instrucciones fundamentales, se podría crear un espacio de trabajo adaptado dentro de un aula regular donde los estudiantes con TEA puedan trabajar de la misma manera que sus compañeros, ya que estos también pueden beneficiarse del espacio, la tranquilidad y las rutinas (Staimbacks y Staimbacks, 2009).

Observamos que esto aparece en las directrices DUA 2.0 (Sebastián-Heredero, 2020) y 3.0 (CAST, 2025), ya que en varios puntos de verificación aborda la variación y el respeto de los métodos de respuesta, la navegación y la acción. También se habla de ofrecer opciones para responder físicamente o indicar alternativas que incluyan la organización del espacio físico (por ejemplo, asientos y posicionamiento flexibles, iluminación, etc.).

Sin embargo, debemos considerar que estas ideas ya eran algo que formaba parte las recomendaciones para la creación de escuelas inclusivas (Sebastián-Heredero, 2007), pues son coherentes con algunas de las ideas indicadas cuando se trata de adaptaciones curriculares no significativas o de estrategias organizativas para las instituciones educativas.

Desde un enfoque para la planificación de clases en aulas con personas con autismo aplicado desde las directrices del DUA (Sebastian-Heredero et al., 2022) y con el objetivo de eliminar las barreras de aprendizaje para ellos y otros estudiantes, proponemos organizar las ideas descritas en los puntos de verificación en función de las características de estos sujetos, combinándolas con las ideas presentadas por Orrú (2016) al explicar los centros de interés para trabajar con estas personas y los resultados positivos, y también con las de Schmidt (2013) desde la perspectiva de la transdisciplinariedad como metodología.

A continuación, de acuerdo con las relaciones existentes entre los dos temas investigados, presentaremos una posible aplicación del DUA a la planificación de clases para estudiantes con TEA.

- Minimizar las dificultades con las habilidades comunicativas.

Para minimizar las dificultades en las habilidades comunicativas, el DUA 2.0 (Sebastián-Heredero, 2020) las relaciona con el principio de diseñar diversos medios de acción y expresión. Los desafíos comunicativos y las dificultades en la comunicación social pueden

afectar el aprendizaje en contextos que dependen en gran medida de la interacción verbal o el trabajo en grupo.

Comenzaremos con algunas recomendaciones propuestas por la directriz 5, que aborda la promoción de la expresión y la comunicación. Crear y compartir ideas utilizando herramientas que ayuden a alcanzar los objetivos de aprendizaje. En concreto, el punto de control 5.1 indica el uso de diversas alternativas de comunicación y la facilitación de la expresión del aprendizaje de forma flexible. Es importante acoger y fomentar el uso de diversos medios de expresión, algo muy relevante para las personas con autismo.

Paralelamente, la directriz 4 ayuda a minimizar estas dificultades, ya que busca promover la interacción y ofrecer posibilidades de manejo de materiales y herramientas accesibles, basándose en las propuestas indicadas. En concreto, el punto de verificación 4.2 propone optimizar el acceso a materiales accesibles, tecnologías y herramientas de apoyo, lo que implica promover la accesibilidad para el aprendizaje con recursos y dispositivos con foco en la accesibilidad; pues su uso refuerza oportunidades para que el alumnado con TEA experimente el acceso, pero también la participación y el progreso en el proceso de aprendizaje. Podemos promover y garantizar que la navegación y la interacción se puedan realizar con diversas herramientas, como teclado, ratón, dispositivos de conmutación y comandos de voz, así como personalizar superposiciones para pantallas táctiles y teclados para facilitar la expresión.

Volvemos al punto de control 4.1, que aborda la variación y el respeto de los métodos de respuesta, navegación y acción, desde la interacción con herramientas y entornos que faciliten el aprendizaje físicamente accesible, ya que contribuye a reducir las barreras de aprendizaje. Por lo tanto, es esencial incorporar flexibilidad en los medios de respuesta, navegación y movimiento para estos alumnos, que se puede concretar, también, en los requisitos de frecuencia, tiempo, velocidad y amplitud de la acción motora necesarios para interactuar con materiales de instrucción, manipuladores físicos y tecnologías, así como ofrecer opciones para responder físicamente o indicar selecciones, incluyendo la organización del espacio físico condicentes con las características de las personas autistas.

- Propuestas para minimizar las dificultades en la interacción social

Esto puede relacionarse con los principios relativos a proporcionar múltiples opciones de percepción, el QUÉ del aprendizaje, y diseñar diversos medios de acción y expresión, el

CÓMO del aprendizaje, (Sebastián-Heredero, 2020; CAST, 2025). El aprendizaje social o el aprendizaje de habilidades sociales puede ser un enfoque importante, especialmente porque la interacción social puede no ser intuitiva para muchas personas autistas. También pueden ser necesarios programas educativos específicos para las habilidades sociales.

La directriz 2 sirve de referencia en este asunto, considerando el punto de control 2.2, que habla de ofrecer y permitir el uso de la conversión de texto a voz. Y el punto de control 2.5, que habla sobre el uso del aprendizaje con simulaciones, gráficos, actividades y videos, reflexiona sobre los materiales utilizados en las aulas, que frecuentemente están dominados por información en formato textual. Por lo tanto, debemos ofrecer múltiples formas de representación, especialmente ilustraciones, simulaciones, imágenes, videos o gráficos interactivos, que pueden hacer que la información del texto sea más accesible y comprensible para cualquier estudiante, recordando algunas de las formas diferentes de relacionarse que tienen las personas autistas.

También, la directriz 4 aborda directamente la promoción de la interacción y y ente sentido indica la procedencia de utilizar interacciones con materiales y herramientas accesibles. Es importante diseñar materiales y entornos físicos que apoyen y valoren las necesidades y preferencias de interacción de cada estudiante a partir de aspectos definitorios de personas TEA con la creación de marcos de significado y posibilidades de comprensión del entorno en general y del aprendizaje en particular.

Además, la directriz 5 aborda la promoción de la expresión y la comunicación, creando y compartiendo ideas utilizando herramientas que ayuden a lograr los objetivos de aprendizaje. El punto de control 5.1 indica el uso de diversas alternativas para la comunicación y facilitando la expresión del aprendizaje de manera flexible, ya que es importante acoger y fomentar el uso de diversos medios de expresión. Esta variedad reduce las barreras específicas de los medios de comunicación para la interacción entre estudiantes con TEA, valora las formas de comunicación que se han descartado históricamente y aumenta las oportunidades para que cada estudiante desarrolle una gama más amplia de expresión en un mundo rico en medios de comunicación. Componer en diversos medios, como texto, habla, dibujo, ilustración, cómics, bocetos, cine, música, narración, danza/movimiento, artes visuales, escultura o video. Usar materiales manipulativos físicos (p. ej., bloques de construcción, modelos 3D, bloques de base diez). Usar redes sociales y herramientas web interactivas (p. ej., foros de discusión, chats,

diseño web, herramientas de anotación, cómics, presentaciones de animación) sin duda ayuda en esta tarea.

También destacamos las ideas del punto de control 5.4 sobre cómo abordar los sesgos relacionados con los modos de expresión y comunicación, valorando una amplia variedad de formas de comunicación, típicas de estos alumnos. En ocasiones, los sesgos individuales o colectivos devalúan ciertas formas de expresión y comunicación y priorizan otras. Entendemos que brindar a los estudiantes la oportunidad de verse representados en el currículo o sentirse reflejados, así como experimentar las perspectivas de los demás, por ejemplo: ventanas para mirar al otro, permiten conexiones más sólidas y personales con el aprendizaje y mayores oportunidades para la construcción de significado.

- *Fomento del desarrollo cognitivo-intelectual*

Cuando nos referimos al desarrollo cognitivo-intelectual de las personas con autismo, este puede trabajarse en relación con los tres principios del DUA (CAST, 2025): proporcionar múltiples opciones de diseño para dar cabida al compromiso, intereses e identidades, el POR QUÉ del aprendizaje; proporcionar múltiples opciones de percepción, el QUÉ del aprendizaje, y también diseñar diversos medios de acción y expresión, el CÓMO del aprendizaje.

En general, estas personas presentan dificultades con la abstracción y la generalización. Algunas personas con autismo pueden tener dificultades para generalizar los conceptos aprendidos en una situación a otra. Las abstracciones y los conceptos complejos pueden ser más difíciles de comprender sin ejemplos concretos o visualizaciones.

A menudo, es necesario adaptar los métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de cada persona con autismo. Esto puede incluir el uso de tecnología asistiva, enfoques de enseñanza diferenciados o el apoyo de profesionales especializados, en la línea de otro abordaje universalista como es el Sistema de Soporte Multicamadas (Costa, Mendes, 2023)

La necesidad de apoyo personalizado es un recurso que debe estar disponible, al igual que la participación de educadores, terapeutas y familiares es crucial para crear un entorno de aprendizaje que respete y valore las diferencias individuales.

El DUA nos ofrece numerosas ideas al respecto. La directriz 8 aborda la promoción del esfuerzo y la persistencia sostenibles, y cómo afrontar los retos con enfoque y determinación. Más específicamente, el punto de control 8.4 habla de promover la pertenencia y la comunidad,

así como de cultivar espacios donde los estudiantes sean deseados y donde deseen estar. El punto de control 8.5 propone ofrecer retroalimentación orientada a la acción, guiando el aprendizaje enfatizando el rol del esfuerzo y el proceso.

Por otro lado, la directriz 1 indica que se debe interactuar con contenido flexible que ofrezca múltiples modalidades y perspectivas, por lo que los tres puntos de control proponen maneras de desarrollar esto para estos estudiantes. El punto de control 1.1 habla de ofrecer oportunidades de apoyo para personalizar la presentación de la información y utilizar materiales accesibles con configuraciones que se puedan ajustar según las necesidades y preferencias. El punto de control 1.2 indica que se deben promover diversas maneras de percibir y compartir información, más allá de las imágenes y el texto. El punto de control 1.3 también resulta útil al proponer la representación de diversas perspectivas e identidades de forma realista o cotidiana, y el aprendizaje desde perspectivas múltiples y variadas un compendio de ideas bien atractivo para estudiantes con esa condición.

La directriz 3 del DUA, que se refiere a la construcción de conocimiento, la construcción de significado y la generación de nuevas formas de comprensión, se explicita en la práctica con el punto de control 3.1, conectando el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje y estableciendo conexiones con las comprensiones y experiencias previas.

También podríamos incorporar en programaciones, pensando en TEA, las propuestas de la directriz 5: promover la expresión y la comunicación, y crear y compartir ideas utilizando herramientas que faciliten el logro de los objetivos de aprendizaje. En concreto, como se indica en el punto de control 5.1, se utilizan diversas alternativas de comunicación y se facilita la expresión del aprendizaje de forma flexible.

Finalmente, traemos las ideas de la directriz 6 sobre el desarrollo y la creación de estrategias, según los planes, para optimizar el aprendizaje. El punto de control 6.4 indica que, entre otras cosas, debemos mejorar la capacidad de monitorizar el progreso en personas con autismo y enseñarles a analizar el crecimiento a lo largo del tiempo y cómo progresar a partir de ahí.

- Promoción de estilos de aprendizaje individuales.

La existencia de estilos de aprendizaje individuales es otra característica que podemos abordar a partir de los tres principios del DUA (Sebastián-Heredero, 2020; CAST, 2025): ofrecer

múltiples opciones de diseño para adaptarse al compromiso; ofrecer múltiples opciones de representación y diseñar diversos medios de acción y expresión, siempre con la visión de que el DUA presente el empoderamiento del aprendiz para que sea intencional y reflexivo, ingenioso y auténtico, estratégico y orientado a la acción.

Los estilos de aprendizaje preferidos de las personas con autismo son: visual: aprenden mejor mediante estímulos visuales (diagramas, imágenes, videos y esquemas pueden ser más efectivos que las explicaciones verbales); y memorización, ya que pueden tener una gran capacidad para memorizar información mediante la repetición. Pueden destacar en áreas que requieren este tipo de habilidad; y un interés concentrado cuando un tema o materia se alinea con sus intereses, pudiendo aprender y absorber gran cantidad de información sobre ese tema específico.

También pueden exhibir habilidades excepcionales en áreas específicas, por lo que algunas personas con autismo pueden tener habilidades excepcionales en áreas como matemáticas, música, arte o memoria. Aprovechar estas habilidades puede motivar y facilitar el aprendizaje en otras áreas.

Para ello, la directriz 7, relativa a la acogida de intereses e identidades y la valoración integral del alumnado, nos respalda a través del punto de control 7.1, indicando la posibilidad de optimizar la elección y la autonomía de estos estudiantes y desarrollar sus individualidades en el proceso de aprendizaje.

De igual manera, la directriz 9, sobre el desarrollo de la competencia emocional y el aprovechamiento del poder de las emociones y la motivación en el aprendizaje, se desarrolla en el punto de control 9.1, aconsejándonos a reconocer las expectativas, creencias y motivaciones, y establecer metas que les inspiren confianza y les hagan asumir el aprendizaje.

- Desarrollar estrategias para comportamientos repetitivos.

Las conductas repetitivas son frecuentes y pueden abordarse desde las propuestas curriculares basadas en el principio DUA, que se refiere al diseño de diversos medios de acción y expresión. La necesidad de rutinas y estructuras fijas es de gran ayuda; una rutina estructurada y predecible puede facilitar el aprendizaje, minimizando la ansiedad que puede surgir ante los cambios o las incertidumbres. Las instrucciones claras y consistentes, con una secuencia definida, suelen ser más efectivas.

Una posibilidad se contempla en la directriz 6 con la creación y el desarrollo de estrategias y actuar según los planes lo que sirve para optimizar el aprendizaje de estos estudiantes. El punto de control 6.3 indica como una posibilidad la organización de la información y los recursos, apoyando la organización y el registro mediante herramientas y procesos flexibles. Y el punto 6.2, al hablar de anticipar y planificar los desafíos, formulando planes razonables para alcanzar las metas, propone el uso de listas de verificación y modelos de planificación de proyectos para comprender el objetivo y definir prioridades, secuencias y cronogramas de pasos, o el uso de modelos o mentores que modelen el proceso de aprendizaje de estudiantes con autismo.

- Minimizar las entradas ante la hipersensibilidad sensorial

La hipersensibilidad sensorial, con alteraciones en el procesamiento de los estímulos sensoriales, es una de las características de estas personas. Como se mencionó, la mejor manera de abordar la minimización es mediante directrices estratégicas organizacionales. Sin embargo, desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), encontramos algunas referencias que contribuyen indirectamente a minimizar los efectos, comenzando por el principio de ofrecer múltiples opciones de diseño para dar cabida a intereses, identidades y compromiso.

Ofrecer múltiples medios de percepción es una posible respuesta. Una persona con autismo reacciona de forma diferente a los estímulos sensoriales del entorno de aprendizaje (como el ruido, la iluminación, colores o texturas) que pueden distraerla o abrumarla, dificultando la concentración. Los entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades sensoriales pueden ayudar a maximizar el potencial de aprendizaje. La directriz 1, al hablar de interactuar con contenido flexible que ofrezca múltiples modalidades y perspectivas, se materializa en el punto de control 1.1, que propone ofrecer oportunidades de apoyo para personalizar la visualización de la información mediante el uso de materiales accesibles con configuraciones ajustables según las necesidades y preferencias. La idea sugerida en el punto de control 1.2, al indicar que se apoyan múltiples formas de percibir la información y compartirla de forma distinta a las imágenes y el texto, puede interpretarse como la posibilidad de minimizar la hipersensibilidad sensorial al minimizar las entradas de información, el ruido excesivo o las imágenes o colores que puedan dificultar el aprendizaje.

Las escuelas están estructuradas para funcionar con homogeneidad, y la tendencia de nuestros sistemas educativos a centrarse en el desarrollo integral de la persona implica abordar

las deficiencias desde el fracaso escolar por condiciones personales como el déficit de atención, la hiperactividad o las discapacidades, donde el problema se centra en la incompetencia del estudiante y no en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario reflexionar sobre la educación en general para considerar la inclusión de las personas con discapacidad o la inclusión de niños autistas. Históricamente, la escuela brasileña ha funcionado como un espacio que perpetúa las desigualdades sociales, en lugar de promover la emancipación y la autonomía. Esta lógica excluyente se agrava aún más al analizar sus efectos sobre las minorías y los grupos históricamente marginados en el contexto pedagógico. La Base Nacional Curricular Común (BNCC), en su afán por estandarizar la enseñanza, a menudo ignora las marcadas diferencias entre los estudiantes, ignorando su potencial y sus desafíos específicos.

Ante este panorama, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se consolida como un enfoque prometedor para repensar las prácticas pedagógicas, especialmente en la educación de personas con autismo. El DUA propone un modelo flexible e inclusivo, basado en el principio de que las barreras para el aprendizaje no residen en el alumnado, sino en los métodos y estrategias de enseñanza aplicados. Al reconocer las diversas formas de aprendizaje, este enfoque fomenta la creación de múltiples vías para el desarrollo de habilidades y conocimientos, respetando la singularidad de cada individuo.

La aplicación del DUA al complejo proceso de enseñanza para personas con autismo reafirma la necesidad de estrategias pedagógicas que valoren la diferencia y promuevan la equidad. El DUA propone un cambio de perspectiva, destacando que muchos de los llamados "problemas de aprendizaje" son, en realidad, "problemas de enseñanza".

En este sentido, el enfoque se centra en transformar las prácticas educativas, haciéndolas verdaderamente accesibles y eficaces. De este modo, se consolida una educación que no solo acoge, sino que también valora y potencia las capacidades de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

ANBINDER, R.A.; BENDINELLI, R.C.; CARNEIRO, M.C.C.C. A Base Nacional Comum Curricular e o Desenho Universal de Aprendizagem. **e-Curriculum**, vol. 23, p. 1-24, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e60364>. Acesso em: 12 ago. 2025

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ARAÚJO, C. A.; SCHWARTZMAN, J. S. (org.). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo, Memnon, 2011

BAPTISTA, C.; BOSA, C. (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

BARRERA, M.; MOLINER, O. El DUA para superar barreras: La voz del alumnado universitario con TEA. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 21, n. 4, p.111-131, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.006> Acesso em: 26 jun. 2025

BATISTA, T.S.; VASCONCELOS, T.C.; ARAUJO, R.W.V.; TRAVASSOS, W.C.; DA SILVA, M.G.; DOS SANTOS, R.M.B. Desenho Universal Para Aprendizagem (DUA) no ensino de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): desafios e possibilidades. **ANAIS V Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. UEPB, 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 6 set. 2025.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST org., 2011. Disponível em: <https://www.cast.org>. Acesso em: 19, mar. 2026.

CAST. **Diretrizes DUA 3.0**. Tradução ao português. Sebastian-Heredero, E. 2025. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/> Acesso em: 6 set. 2025.

CORRALES, L.; RODRÍGUEZ, J. Alumnado con Trastorno del espectro autista y el DUA como estrategia de inclusión educativa. **European Public & Social Innovation Review**, v.9, p.1–19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-567> Acesso em: 6 set. 2025.

COSTA, J. D. V.; MENDES, E. G. Programa de formação sobre sistema de suporte multicamada em uma cidade paulista. In: **Disseminando Saberes Da Educação Especial: Temas Atuais, Pesquisas e Inovação**, 1., 2023, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: EDESP-UFSCar, p. 61-66, 2023

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak. 2013

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. RJ: Wak. 2014.

- DAVIS, M e WATTS, G.W. A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education **Research in Autism Spectrum Disorders** v. 84, n. 3, p.101769, 2021.
- DOURADO, F. **Autismo e cérebro social**: compreensão e ação. Fortaleza: Premius, 2012.
- FRITH, U. **Autismo**. Hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRANDIN, T.; PANECK, R. **El cerebro autista**. El poder de una mente distinta. Barcelona: RBA, 2014
- LEMO, E. L.M.D.; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M.R. Transtorno do Espectro Autista e Interacciones Escolares: Sala de Aula e Pátio - **Revista Brasileira de Educação Especial**; v.26, n.1, p.69-84, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100005>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- MARTÍNEZ, M. A.; CUESTA J.L. (coord.) **Todo sobre el autismo**. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia. Barcelona: Altaria, 2016.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem**: Teoria e Prática. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.
- MEDINA, L. **Autismo**: Características básicas y diferentes enfoques de intervención. Madrid: BubokPublishing, 2013.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.
- NORDAHL, C. W. Las redes cerebrales divergen en el autismo en la primera infancia. **Revista Autismoenvivo**. 7 jul, 2022. Disponível em: <https://www.autismovivo.org/post/las-redes-cerebrales-divergen-en-el-autismo-en-la-primera-infancia>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. - Special education and autism: from evidence-based practices to school - **Cadernos de Pesquisa**; v.49 n.173; p. 84-103; 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.53053/VGJZ6432>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismos**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ONU. **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Ginebra: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> Acesso em: 19 mar. 2026.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ed Cinca. S.A. 2008.

PUENTE, P. Diseño Universal para el Aprendizaje aplicado a personas con Trastorno del espectro autista (TEA) Síndrome de asperger. In Cobos, D.; López, E. Jaén, A; Martín, H.; Molina, L. (Ed.) **Educación y sociedad**: pensamiento e innovación para la transformación social. Dykinson. p. 2753-2762, 2022

SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf> Acesso em: 11 ago. 2025

SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Las adaptaciones curriculares de pequeno porte o no significativas en el contexto brasileño. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.2, n.2, p. 103-116, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v2i2.463>. Acesso em: 6 set. 2025

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2025

SEBASTIAN-HEREDERO, E; PRAIS, J.L.S.; VITALIANO, C.R. **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**: Uma abordagem curricular inclusiva. São Carlos: Ed. Castro, 2022.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: M. Corker; S. French (orgs.). **Disability discourse**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. pp. 59-67, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

TSUCHIYA, A. M. **Um estudo sobre o Desenho Universal da Aprendizagem e o estudante com Transtorno de Espectro Autista**. UNESP, Faculdade de Educação, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234687> Acesso em: 6 set. 2025

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2), 147-155. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04> Acesso em: 6 set. 2025



O programa de enriquecimento instrumental (PEI) para o ensino de estudantes com paralisia cerebral: contribuições da Teoria de Reuven Feuerstein

The instrumental enrichment program for the education of students with cerebral palsy: contributions of Reuven Feuerstein's Theory

Mayara Kelly Queiroz¹

Celi Correa Neres²

Carina Elisabeth Maciel³

Resumo

O artigo se insere na Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Reuven Feuerstein. O objetivo é realizar uma análise introdutória e exploratória da aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), em nível básico, instrumento “Organização de Pontos”, em estudantes com paralisia cerebral, buscando examinar as potencialidades de aplicação de um dos instrumentos do programa. Para tanto, o estudo apresenta os aspectos da teoria de Feuerstein e do PEI, em nível básico, instrumento “Organização de Pontos” e a análise de sua aplicação em estudantes com paralisia cerebral. Conclui-se que a aplicação do PEI é uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento cognitivo, a independência e a participação ativa na vida escolar. Ressalta-se, contudo, a necessidade de investimentos na formação de professores e na disponibilização de materiais para a aplicação do programa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Estudante com deficiência.

Abstract

The article is grounded in Reuven Feuerstein's Theory of Cognitive Modifiability and aims to conduct an introductory and exploratory analysis of the application of the Instrumental Enrichment Program (IEP), at the basic level, specifically the “Organization of Dots” instrument, with students with cerebral palsy, seeking to examine the potentialities of applying one of the program's instruments. The methodological path included: (a) training of the researcher for the application of the instruments, followed by interventions using Feuerstein's material; (b) observation and data collection during the IEP interventions; and (c) a literature review. It is concluded that the application of the IEP is a valuable tool for fostering cognitive development, independence, and active participation in school life. However, the need for investment in teacher training and the provision of materials for the program's implementation is emphasized.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Student with disabilities

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul e da Rede Municipal de Educação de Campo Grande- MS.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (USP). Docente do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Mato Grosso do Sul da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Introdução

Em um país cuja desigualdade social se consolida como basilar, o processo de inclusão consiste em um desafio a ser desenvolvido. Em uma sociedade capitalista, o processo de inclusão se materializa por meio de ações complementares e políticas que indicam a garantia do direito à educação, em especial para grupos considerados excluídos e que necessitam de intervenções específicas. No Brasil, a educação tem como premissa a educação inclusiva, adotada na década de 1990 após a publicação da Declaração de Salamanca (1994).

O desenvolvimento das políticas de educação inclusiva nos últimos anos favoreceu a matrícula de alunos com deficiência nas salas de aula. A presença desse público nas escolas tem se traduzido em grandes desafios, vez que a pedagogia praticada ainda é centrada no ensino homogêneo (Neres; Corrêa, 2018). Tal realidade mostra a necessidade de aprimorar as estratégias e práticas pedagógicas, além da formação dos profissionais da educação e dos serviços especializados com o propósito de assegurar os direitos dos estudantes que necessitam de apoio especializado.

De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC), o número de matrículas na educação especial atingiu a marca de 1,3 milhão em 2019, representando um aumento de 5,9% em relação ao ano de 2018 e um crescimento de 34,4% em relação a 2015 (Brasil, 2020). Esses dados indicam o aumento gradual do percentual de alunos com deficiência matriculados em classes comuns em todas as etapas de ensino e ressalta a necessidade de processos diferentes para o ensino destes grupos.

No Brasil, a Constituição Federal, em seu inciso III do Art. 208, estabelece que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deve ocorrer prioritariamente na rede regular de ensino. Além disso, o Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante aos estudantes com deficiência acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos, adequados às suas necessidades.

Nesse sentido, as políticas educacionais para esse campo, a partir da perspectiva da educação inclusiva, definem que a educação especial consiste em modalidade a ser desenvolvida em todos os níveis e etapas da educação nacional para o público constituído de pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades (Brasil, 2025). Para ampliar as possibilidades de permanência e de aprendizagem destes grupos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido a principal indicação legal, com vistas a prover o acesso ao currículo (Brasil, 2008).

O AEE destina-se aos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Paralisia Cerebral⁴, que, muitas vezes, possuem condições físicas e motoras que carecem de maior atenção e adaptação de recursos. Em alguns casos, além das condições físicas, estudantes com Paralisia Cerebral podem apresentar, também, deficiência intelectual. Nesse sentido, a intervenção pedagógica precisa ser organizada de acordo com estas especificidades.

Segundo Santos e Anache (2023, p. 03-04):

[...] historicamente, o acesso à educação escolar tem sido um grande desafio para as pessoas diagnosticadas/avaliadas com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, justificada por uma suposta limitação física e cognitiva, portanto, produtiva diante da vida social e suas exigências crescentes. [...] Os estudantes com deficiência intelectual e outras pessoas com problemas que implicam diretamente à “capacidade” de aprender, geralmente, ficam à margem da aprendizagem dos conteúdos curriculares, situação agravada a cada nova etapa de escolarização, resultando em abandono, promoção automática ou reprovação recorrente deles.

A inclusão de estudantes com paralisia cerebral na rede de ensino regular visa promover o desenvolvimento de seu potencial individual, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades por meio de profissionais capacitados, espaços físicos adequados e compreensão de suas particularidades. Nesse contexto, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Reuven Feuerstein tem sido uma referência importante. Assim, este estudo, inovador em sua abordagem, buscou analisar, pela primeira vez, as potencialidades de aplicação dessa teoria em crianças com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual e é integrante da Pesquisa “A Teoria de Reuven Feuerstein e a escolarização de estudantes com paralisia cerebral: potencialidades de aplicação”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Modalidade Profissional- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Investigou as técnicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e avaliando o desempenho desses estudantes ao longo da aplicação de um programa específico, o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), em nível básico, por meio do instrumento “Organização de Pontos”.

Reuven Feuerstein (1921–2014) foi um psicólogo e educador israelense amplamente reconhecido por suas contribuições no campo da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Nascido na Romênia, sobreviveu ao Holocausto e iniciou sua carreira trabalhando com crianças imigrantes e sobreviventes de guerra, experiência que marcou sua compreensão sobre a capacidade humana de superação (Santos, 2024).

⁴ O termo técnico utilizado é Encefalopatia Crônica não Progressiva da Infância, todavia, optamos por uso da nomenclatura usual.

A trajetória acadêmica de Feuerstein incluiu estudos em psicologia em Genebra, onde trabalhou com Jean Piaget, e doutorado pela Universidade de Sorbonne. Ao longo de sua vida, Feuerstein desenvolveu teorias e metodologias inovadoras, entre elas a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), a Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) e o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Tais propostas se contrapuseram às concepções tradicionais de inteligência como algo fixo, defendendo, ao contrário, a ideia de que todo indivíduo pode se modificar e aprender, independentemente de suas condições iniciais (Feuerstein Institute, 2023).

O trabalho de Feuerstein foi internacionalmente reconhecido, resultando em prêmios como o Israel Prize in Education (1992) e uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz (2012). Hoje, suas teorias são aplicadas em diversos países, impactando práticas pedagógicas e reforçando a sua perspectiva no potencial de desenvolvimento humano (Feuerstein Institute, 2023).

Entre as principais contribuições de Reuven Feuerstein, destaca-se a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), que defende que a inteligência não é fixa, mas pode ser continuamente desenvolvida por meio de experiências de aprendizagem significativas. Essa perspectiva fundamenta-se no pressuposto de que todos os indivíduos, independentemente de suas limitações ou contextos socioculturais, possuem potencial para modificar-se cognitivamente (Santos, 2024).

Outro conceito central em sua obra é a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que enfatiza o papel do mediador, geralmente o educador, como facilitador ativo no processo de aprendizagem, ajudando o aprendiz a interpretar, organizar e transferir informações para novos contextos (Santos, 2024).

Com base nessas ideias, Feuerstein desenvolveu o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), um conjunto de materiais e atividades sistematizadas para estimular funções cognitivas básicas, como comparação, categorização, análise, planejamento e resolução de problemas. Esse instrumento é amplamente utilizado em contextos escolares e clínicos, apresentando resultados relevantes na promoção da autonomia, do raciocínio crítico e da aprendizagem significativa.

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) rompe com abordagens tradicionais que viam a inteligência como uma capacidade estática e imutável. Feuerstein propôs que o cérebro humano possui uma plasticidade estrutural, ou seja, pode reorganizar-se e criar conexões a partir de estímulos adequados. Essa concepção antecipa, inclusive, conceitos posteriormente confirmados pela neurociência relacionados à neuroplasticidade.

No contexto educacional, a MCE oferece uma base sólida para práticas inclusivas, pois reforça que barreiras cognitivas podem ser superadas ou atenuadas com a mediação adequada. Essa teoria sustenta a aplicação do PEI em diferentes públicos, incluindo estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou em situação de vulnerabilidade social.

O PEI é um conjunto de materiais pedagógicos, denominados pelo autor de instrumentos, desenvolvidos por Reuven Feuerstein com o objetivo de estimular e desenvolver funções cognitivas por meio de atividades estruturadas e está organizado em dois níveis, *Basic* e *Standard*, contemplando instrumentos que buscam trabalhar operações mentais como comparação, classificação, orientação espacial, percepção analítica, planejamento e resolução de problemas.

No nível básico, destinado principalmente a crianças em processo inicial de escolarização ou com dificuldades cognitivas significativas, encontra-se o instrumento “Organização de Pontos”. Esse material propõe atividades em que o estudante deve reproduzir figuras a partir de pontos distribuídos em uma grade, exigindo atenção, percepção visual, coordenação motora fina, memória de trabalho e estratégias de organização espacial (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

A proposta pedagógica do Organização de Pontos vai além da mera reprodução de formas: trata-se de uma mediação que busca promover a transferência de aprendizagens para outras situações da vida cotidiana e escolar, estimulando autonomia e raciocínio lógico. Nesse sentido, o instrumento mostra-se relevante para estudantes com diferentes necessidades educacionais, entre eles aqueles com paralisia cerebral, que podem se beneficiar de atividades que aliam desafios cognitivos a práticas de fortalecimento da participação e da independência no processo de aprendizagem (Santos, 2024).

Nesse aspecto, o PEI se apresenta como uma ferramenta promissora para estudantes com paralisia cerebral, associada em alguns casos à deficiência intelectual, pois alia desafios cognitivos à promoção de autonomia, raciocínio lógico e participação ativa no processo de aprendizagem.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo realizar uma análise introdutória e exploratória da aplicação do PEI, em nível básico, por meio do instrumento “Organização de Pontos”, em estudantes com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual, buscando examinar suas potencialidades para o desenvolvimento cognitivo e para práticas pedagógicas inclusivas.



Para desenvolvimento do objetivo apresentado, adotou-se a seguinte estrutura: apresentação do Programa de Enriquecimento Instrumental e Aplicação do Instrumento “Organização de Pontos” em crianças com paralisia cerebral, apresentando os principais conceitos a partir do referencial de Feuerstein. No item seguinte, faz-se a apresentação da metodologia adotada e por último analisamos os resultados da pesquisa, foco do presente artigo. As análises indicam a atividade realizada e como os estudantes reagiram à utilização do Instrumento “Organização de Pontos”.

1. O programa de enriquecimento instrumental e a aplicação do instrumento “organização de pontos” em crianças com paralisia cerebral

O PEI, criado por Reuven Feuerstein em 1957, tem como objetivo desenvolver a modificabilidade cognitiva estrutural dos indivíduos por meio da mediação e do uso de instrumentos que estimulam funções mentais como atenção, memória de trabalho, planejamento, controle de impulsos e raciocínio lógico. Diferentemente das abordagens tradicionais de ensino, o PEI não busca transmitir conteúdos específicos, mas promover a aprendizagem de estratégias de pensamento transferíveis para outras situações da vida escolar e cotidiana.

Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 169),

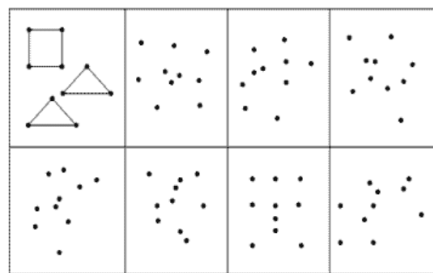
Começamos a montar o sistema de instrumentos em aproximadamente 1957. A intenção era mediar para a pessoa o processo requerido para melhorar a habilidade de aprendizado e derivar o máximo de benefício da exposição a uma variedade de tarefas que requeriam o uso de operações mentais. Com a ajuda dos instrumentos, queremos criar nos aprendizes as estruturas de pensamento e motivações emocionais que os permitirão se modificar no curso do contato direto com a informação, estímulo e experiências.

O programa é dividido em dois níveis: PEI-Padrão, voltado para indivíduos com maior nível de abstração, e PEI-básico, destinado a crianças em fase inicial de escolarização ou a pessoas com deficiência, contemplando 11 instrumentos adaptados a esse público. Entre eles, destaca-se o “Organização de Pontos”, que propõe a reprodução de figuras a partir de pontos distribuídos em grades. Essa atividade envolve atenção, percepção visual, organização espacial, coordenação motora fina e supressão da impulsividade.

Conforme ilustrado na imagem a seguir, o instrumento “Organização de Pontos” consiste em uma atividade em que o estudante é estimulado a analisar as figuras do modelo

antes de iniciar sua execução. Nesse processo, o mediador desempenha um papel fundamental ao propor questões que favorecem a identificação, nomeação, caracterização e elaboração de estratégias a partir da observação das figuras. Ao término de cada página, recomenda-se que o mediador promova reflexões que possibilitem a transcendência, estabelecendo relações entre os desafios e as facilidades vivenciados na atividade e na vida acadêmica do estudante.

FIGURA 1 – Atividade PEI-B “Organização de pontos”



Fonte: Feuerstein; Feuerstein; Falik (2014).

Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 173): “Quando pedimos que o aprendiz conecte pontos e encontre formas geométricas em um campo de pontos, fica claro que a tarefa tem conteúdo. Mas este conteúdo é apenas um meio de ativar os processos de pensamento”.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, o instrumento “Organização de Pontos” promove a transferência do aprendizado, estimulando autonomia e independência do estudante. Sua relevância é particularmente evidente em contextos inclusivos, como no trabalho com estudantes com paralisia cerebral, em que os desafios cognitivos podem ser aliados a práticas pedagógicas que fortalecem a participação ativa no processo de aprendizagem.

A trajetória histórica da inclusão escolar no Brasil, impulsionada por marcos legais e pela ampliação das matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular, trouxe avanços importantes, mas ainda enfrenta desafios, como a garantia de acessibilidade, a formação docente, o acesso a recursos pedagógicos e o envolvimento efetivo da família. Estudantes com paralisia cerebral, em especial, podem necessitar de práticas pedagógicas específicas que considerem suas limitações motoras, sensoriais e cognitivas, mas que, ao mesmo tempo, aproveitem o potencial de aprendizagem proporcionado pela neuroplasticidade e pela mediação intencional (Neres; Siqueira, 2020).

Nesse contexto, a escola ocupa papel central como espaço de desenvolvimento e inclusão, exigindo do professor constante atualização e abertura para metodologias que

favoreçam a autonomia, o raciocínio lógico e a participação ativa do estudante com deficiência. É justamente nessa perspectiva que o PEI, de Reuven Feuerstein, se apresenta como uma ferramenta promissora.

A proposta do instrumento “Organização de Pontos” vai além da simples reprodução de formas. O que se busca é a criação de situações mediadas que promovam a transferência de aprendizagens para outros contextos da vida escolar e cotidiana, favorecendo a autonomia e o raciocínio lógico. Trata-se de um recurso especialmente relevante para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com paralisia cerebral, uma vez que alia desafios cognitivos à possibilidade de fortalecer a participação ativa e a independência no processo de aprendizagem.

Diversas pesquisas têm explorado a aplicação do PEI em diferentes públicos. Em seu livro *Além da inteligência*, Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 202) apresentam, por exemplo, o uso do instrumento “Identificando Emoções” com crianças autistas, mostrando que elas podem aprender a decifrar expressões faciais e corporais e estabelecer conexões entre sentimentos e situações do cotidiano. Já no caso de crianças com Síndrome de Down, o autor aponta que o instrumento “Orientação Espacial” contribui para a compreensão de conceitos espaciais e até para habilidades práticas, como segurar corretamente um lápis. Esses exemplos ilustram o caráter versátil dos instrumentos, que não se restringem ao ambiente educacional, mas podem ser utilizados por fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros.

No Brasil, embora ainda haja uma carência de estudos amplos sobre o PEI-Básico, algumas pesquisas têm demonstrado resultados promissores. Ricci et al. (2020), em um estudo experimental, avaliaram os efeitos do programa em 22 crianças diagnosticadas com TDAH e/ou dislexia. A intervenção, composta por sessões de 50 minutos, realizadas duas vezes por semana, utilizou sete instrumentos do PEI-B, entre eles o “Organização de Pontos”. Os resultados indicaram que “[...] em duas tarefas do Teste de Trilhas, que avalia a flexibilidade cognitiva, os ganhos foram mais expressivos para o GE [grupo experimental]” (Ricci et al., 2020, p. 276). Pesquisadores concluíram que o PEI demonstrou efeitos positivos, sobretudo na melhoria das funções executivas.

Os autores adotam postura cautelosa em relação aos resultados, sinalizando que a falta de randomização dos grupos impede conclusões definitivas sobre a eficácia do PEI, admitindo apenas a possibilidade de que o programa tenha produzido os efeitos observados (Ricci et al., 2020).

Apesar dessas limitações metodológicas, os resultados reforçam a ideia de que o PEI pode favorecer a autorregulação, a capacidade de planejamento e a superação da impulsividade, princípios centrais do programa, que parte do lema de “pensar antes de agir”. Esses achados dialogam com outras investigações internacionais. Sharron (1987), por exemplo, identificou melhorias cognitivas significativas em jovens com deficiência intelectual educável, bem como em populações em situação de desvantagem social. Fonseca (1998) também enfatiza que, entre os programas de treinamento cognitivo, o PEI “provou ser um instrumento com grande potencial didático e evidente impacto pedagógico para desenvolver cognitivamente jovens com problemas escolares, pondo a descoberto a visualização de uma abordagem positiva, ativa e otimista sobre a tão controversa questão de insucesso escolar” (Fonseca, 1998, p. 191).

O programa também ganhou relevância no Brasil em 1999, quando foi implementado na rede pública da Bahia, por meio de um contrato firmado entre Feuerstein e a Fundação Luís Eduardo Magalhães. A proposta buscava transformar práticas educacionais em larga escala, mas, segundo o próprio autor, o mais importante não era a dimensão do projeto, e sim “o foco na qualidade e na transformação do sistema educacional” (Direito [...], 1999). Essa experiência, embora pioneira, reforçou os desafios de implementação do PEI em políticas públicas, dada a necessidade de investimento em formação docente e aquisição de materiais específicos.

Mais recentemente, experiências relatadas em Portugal também trazem reflexões relevantes. Montiel, formador do PEI naquele país, destaca que a aplicação do programa enfrenta barreiras financeiras, já que o custo dos cursos de capacitação pode chegar a mil euros por módulo, além do preço elevado dos materiais. Ainda assim, o pesquisador continua aplicando o PEI em projetos de inclusão de adultos com deficiência no mercado de trabalho, o que evidencia a amplitude de possibilidades de aplicação (Santos, 2024).

Além disso, pesquisas que observaram a prática docente em contextos de Educação Especial mostram que a atuação mediada dos professores é decisiva para potencializar a aprendizagem de alunos com deficiência cognitiva severa. Segundo Caramori e Heredero (2011 ou 2012?, p. 97),

A literatura com a qual corroboram os resultados do presente trabalho mostra, em concordância com os pressupostos teóricos de Feuerstein, que a atuação do mediador é decisiva, mas ela não se basta apenas com a presença física. Por isso, tal estudo se faz significativo à medida que oferece um novo olhar ou, até mesmo, uma maneira diferente de pensar sobre o atendimento da Educação Especial oferecido aos alunos com deficiência mental severa. Com a identificação de alguns critérios de mediação nas ações das professoras já é possível reconhecer que a pesquisa conseguiu gerar bons frutos, visto que o conhecimento da teoria de Feuerstein não era pré-requisito para a participação de nenhuma delas.

Em síntese, a literatura nacional e internacional indica que o PEI, e em particular o instrumento “Organização de Pontos”, constitui uma ferramenta pedagógica com potencial significativo para o desenvolvimento cognitivo e a promoção da autonomia de estudantes com deficiência. Os resultados sugerem que o programa pode favorecer a neuroplasticidade, estimulando funções cognitivas emergentes e oferecendo alternativas pedagógicas inclusivas. Todavia, permanece a necessidade de mais pesquisas empíricas, especialmente no contexto brasileiro, para fortalecer a base de evidências sobre a eficácia do PEI em populações diversas.

Diante desse cenário e considerando as lacunas identificadas na literatura, o presente estudo propôs-se a investigar a aplicabilidade do PEI em um contexto ou grupos específicos: crianças com paralisia cerebral. Para tanto, a seção a seguir detalhou a metodologia adotada, descrevendo o delineamento, os procedimentos e os critérios que orientaram a coleta e a análise dos dados.

2. Metodologia

Este estudo se inseriu no campo de uma pesquisa exploratória introdutória. O objetivo principal foi proporcionar uma compreensão sobre a aplicabilidade da Teoria da Modificabilidade Cognitiva (TMC) e do PEI em um grupo específico: crianças com paralisia cerebral. A escolha por essa abordagem metodológica se justifica pela escassez de pesquisas sobre o tema no Brasil. A intenção foi, por meio dos dados coletados, elucidar conceitos e aprimorar ideias, fornecendo uma base sólida para a formulação de problemas e hipóteses a serem investigadas em futuros estudos.

Adotou-se uma abordagem descritiva para analisar a aplicabilidade do PEI, versão básica, em estudantes com paralisia cerebral, com foco na potencialização de suas habilidades cognitivas. A coleta de dados envolveu anotações detalhadas das observações durante as sessões, transcrição de áudios e registros fotográficos, o que permitiu relatar tanto os avanços quanto as dificuldades das alunas ao longo do processo de intervenção.

A investigação foi realizada em um ambiente real, com a participação de duas estudantes do sexo feminino, referenciadas como estudante A (14 anos) e estudante B (17 anos). Ambas possuem o diagnóstico de paralisia cerebral associada à deficiência intelectual (leve a moderada) e estão matriculadas na rede pública de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Os critérios de inclusão foram rigorosamente definidos para a seleção dessas participantes,



enquanto os de exclusão garantiram que a pesquisa se concentrasse em alunos ativos e disponíveis para as intervenções.

A coleta de dados adotou uma abordagem qualitativa, com foco na observação direta. Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de oferecer uma exploração contextualizada e detalhada da teoria de Feuerstein em ação, permitindo a análise não apenas dos comportamentos verbais, mas também das reações emocionais e dos processos cognitivos não expressos. Antes da realização da pesquisa, foi fundamental que o pesquisador passasse por uma formação intensiva e certificada como mediador do PEI-B. Além disso, a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 68590023.9.0000.8030) garantiu a conformidade e a segurança do estudo.

O instrumento de intervenção central foi o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), versão básica, especificamente o instrumento “Organização de Pontos”. Devido às limitações motoras das participantes, as páginas do material foram cuidadosamente ampliadas para facilitar a execução das tarefas. Foram conduzidas dez sessões individuais com cada estudante, com duração de 50 minutos, ao longo do último bimestre letivo.

As sessões foram conduzidas por meio de um método interrogativo, uma abordagem fundamental na pedagogia de Feuerstein. O mediador não forneceu as respostas, mas utilizou uma série de perguntas mediacionais, tais como “Como você pensou para resolver essa tarefa?”, “Você observou as pistas dadas?” ou “Por que acha que cometeu esse equívoco?”, para guiar as alunas. Esse processo visou a estimular o raciocínio, a reflexão e a metacognição, ajudando as estudantes a desenvolverem estratégias para a solução de problemas e a superarem a impulsividade.

A intervenção seguiu quatro etapas, inspiradas na proposta de Ros (1997 ou 2002?), garantindo uma estrutura consistente para cada sessão:

1. **Introdução:** o mediador apresentava a tarefa de forma clara, assegurando a compreensão completa da estudante;
2. **Execução da tarefa:** a aluna realizava a atividade, enquanto o mediador observava e questionava suas estratégias;
3. **Discussão e desenvolvimento de *insight*:** mediador e aluna refletiam sobre o que foi trabalhado, identificando os processos cognitivos envolvidos;
4. **Resumo da sessão:** era realizada uma recapitulação dos aprendizados e das funções cognitivas exercitadas, consolidando o conhecimento.

Em conclusão, a metodologia deste estudo foi meticulosamente desenhada para investigar a aplicabilidade da Modificabilidade Cognitiva Estrutural em um grupo de estudantes frequentemente subvalorizado. A pesquisa buscou demonstrar que, por meio de uma mediação intencional e adaptada, é possível estimular o desenvolvimento cognitivo e, assim, contribuir para a criação de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas na educação de estudantes com paralisia cerebral.

A aplicação cuidadosa do protocolo metodológico possibilitou a coleta de dados ricos e detalhados, fornecendo informações essenciais sobre o desempenho das alunas e o impacto das estratégias mediadoras. Com base nesses registros, a seção a seguir apresenta os resultados, destacando tanto os avanços observados quanto as dificuldades enfrentadas pelas estudantes durante a intervenção.

3. Resultados da utilização do instrumento “organização de postos” com estudantes com paralisia cerebral e deficiência intelectual

Durante a aplicação do instrumento “Organização de Pontos”, as estudantes responderam satisfatoriamente às tarefas propostas, mostrando-se colaborativas e receptivas. Observou-se que, ao longo das sessões, ocorreu uma mudança perceptível no comportamento das alunas em relação ao controle da impulsividade. Inicialmente, elas apresentavam respostas automáticas e pouco planejadas, mas, com a mediação, passaram a analisar previamente onde iniciar cada ação, traçando os pontos de maneira organizada e utilizando estratégias como o uso do dedo para localizar formas antes de completá-las com o marcador. Essa alteração indica a presença de modificabilidade cognitiva, conceito central na teoria de Feuerstein, que sugere que o cérebro é capaz de reorganizar suas funções e desenvolver habilidades diante de intervenções adequadas (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

Além do controle da impulsividade, as estudantes desenvolveram estratégias de percepção visual e espacial, transporte visual, estabelecimento de relações visuais e conduta somatória. Contudo, desafios persistiram, especialmente quando as formas eram apresentadas em posições não preferenciais, exigindo maior esforço para reconhecer e conectar os pontos corretos. Essas dificuldades evidenciam limitações relacionadas à conservação e permanência da forma e ao processamento espacial, reforçando a necessidade de mediação contínua e de intervenções individualizadas.

A observação do comportamento das alunas durante as tarefas também permitiu identificar padrões de aprendizado e áreas de maior dificuldade. Aspectos como orientação espacial, noção de forma e tamanho, consideração de múltiplas fontes de informação e comportamento exploratório sistemático foram avaliados, mostrando que, mesmo diante de limitações motoras e cognitivas, a mediação possibilitou ganhos progressivos, estimulando o pensamento reflexivo e a organização mental das estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa evidenciou que a intervenção adequada exige capacitação específica dos educadores para aplicação do PEI. Além disso, a disponibilidade de materiais apropriados e ambientes físicos adequados é crucial para garantir que as atividades sejam eficazes. No contexto brasileiro, a implementação do programa enfrenta desafios significativos, como o alto custo do treinamento de mediadores e dos instrumentos, bem como a necessidade de salas adaptadas para aplicação das tarefas. Tais fatores limitam a adoção ampla do PEI nas escolas públicas, refletindo desafios semelhantes aos encontrados em outros contextos internacionais, como Portugal (Santos, 2024).

Apesar desses obstáculos, os resultados obtidos demonstram que o PEI-B é viável e pode promover efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo de estudantes com paralisia cerebral. Mesmo sem a utilização de grupos de controle ou medidas quantitativas padronizadas, observou-se que as alunas apresentaram melhorias no planejamento das ações, capacidade de abstração e controle da impulsividade, corroborando os princípios da Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein. Isso reforça a importância de intervenções mediadas e estruturadas, que considerem as necessidades individuais e o potencial de aprendizagem de cada estudante, permitindo que as limitações iniciais sejam superadas por meio de experiências pedagógicas adequadas.

Assim, os resultados desta pesquisa exploratória indicam que o PEI, quando aplicado de forma mediada e estruturada, possui potencial para estimular o desenvolvimento cognitivo e favorecer a inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral. Os efeitos positivos observados, embora limitados pelo contexto e recursos disponíveis, sugerem que a teoria de Feuerstein pode ser efetivamente traduzida em prática educativa, evidenciando a relevância de investir em formação docente, recursos pedagógicos adaptados e planejamento de intervenções individualizadas para maximizar os resultados no processo de aprendizagem.

Os resultados deste estudo evidenciam a relevância da aplicação mediada do PEI em estudantes com paralisia cerebral, corroborando a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). A melhora observada no controle

da impulsividade, no planejamento das ações e na utilização de estratégias cognitivas, como o uso do dedo para guiar a percepção visual antes de marcar os pontos, indica que a mediação favorece a reorganização das funções cognitivas, mesmo diante de limitações motoras e cognitivas.

A evolução das estudantes ao longo das sessões confirma que o desenvolvimento cognitivo não é estático, mas pode ser ampliado por meio de intervenções adequadas. Esses achados dialogam com estudos internacionais que demonstraram eficácia do PEI em diferentes contextos e populações, incluindo jovens com deficiência intelectual (Sharron, 1987) e adultos em situação de vulnerabilidade social (2023, entrevista pessoal). Tais evidências reforçam o potencial do PEI como ferramenta para estimular funções cognitivas emergentes e promover a neuroplasticidade.

Do ponto de vista prático, os resultados oferecem contribuições significativas para professores e instituições. A aplicação estruturada e mediada do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) pode servir como estratégia pedagógica para estimular autonomia, raciocínio lógico e participação ativa de estudantes com deficiência. Além disso, destaca-se a importância de capacitação docente e de recursos adequados para a implementação do programa, permitindo que os mediadores promovam intervenções individualizadas e ajustadas às necessidades de cada aluno.

Entretanto, os resultados também apontam para limitações importantes. A dificuldade em reconhecer formas em posições não preferenciais revela fragilidades na conservação e permanência da forma, além de limitações no processamento espacial. Esses achados sugerem a necessidade de um acompanhamento individualizado e de uma mediação contínua que leve em consideração tanto os recursos cognitivos quanto as especificidades motoras das estudantes.

Outro ponto de destaque diz respeito à dimensão pedagógica. A pesquisa mostra que a eficácia do PEI depende não apenas da metodologia, mas também da formação adequada dos mediadores e da disponibilidade de recursos materiais e estruturais.

Ainda que o estudo não tenha utilizado medidas quantitativas padronizadas ou grupos de controle, as evidências qualitativas obtidas são consistentes e apontam para ganhos relevantes. A ausência de tais medidas, porém, limita a generalização dos resultados e aponta para a necessidade de pesquisas futuras que empreguem metodologias mistas, conciliando análises qualitativas e quantitativas para oferecer um panorama mais robusto sobre os efeitos do PEI em contextos inclusivos.

No campo da prática educacional, os achados reforçam a importância de se investir em formação docente especializada, bem como em recursos pedagógicos adaptados, de forma a garantir que a mediação aconteça de modo efetivo. A experiência analisada evidencia que, quando o PEI é aplicado de maneira estruturada e individualizada, pode contribuir não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral, ampliando suas possibilidades de participação ativa no processo de aprendizagem.

4 Considerações finais

As políticas de inclusão escolar adotadas no campo da educação especial nos últimos anos resultaram na ampliação no acesso de estudantes com deficiência às escolas. No entanto, a permanência destes ainda precisa ser fortalecida por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e específicas. O desenvolvimento do PEI e do instrumento “Organização por pontos”, a partir da teoria da Modificabilidade Cognitiva, acenou para a possibilidade de novas intervenções junto a estudantes com Paralisia Cerebral.

Após o desenvolvimento da pesquisa e aplicação do instrumento mencionado, os resultados indicam potenciais que podem apoiar práticas pedagógicas diferenciadas, mas também apontam limites, tais como a necessidade de formação consolidada de docentes no que se refere à teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feurstein e à necessidade de investimento em recursos pedagógicos para as escolas.

Em síntese, os resultados obtidos, apesar de circunscritos a um estudo exploratório, reforçam o potencial transformador do PEI ao demonstrar que a teoria da Modificabilidade Cognitiva pode se traduzir em práticas pedagógicas concretas. Ao mesmo tempo, ressaltam-se os desafios estruturais, contextuais e financeiros que precisam ser enfrentados para que sua implementação seja mais ampla e efetiva no contexto educacional brasileiro.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020.

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



https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. Política Nacional de Educação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2005.

CARAMORI, Patricia Moralis; HEREDERO, Eladio Sebastián; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Mediação como base de estratégias pedagógicas voltadas a alunos com deficiência mental severa: indicadores para a prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 90–97, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i1.4800. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4800>. Acesso em: 11 set. 2025.

DIREITO à inteligência. **Revista IstoÉ**, São Paulo, 12 maio 1999. Disponível em: https://revista.istoe.com.br/30943_direitoa+inteligencia/. Acesso em: 25 jul. 2025.

FEUERSTEIN INSTITUTE. **Professor Reuven Feuerstein**. Feuerstein Institute, Jerusalém, [2023]. Disponível em: <https://feuerstein-institute.org/about/professor-reuven-feuerstein/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael; FALIK, Louis Harold. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Cristiano Mauro de Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NERES, Celi Corrêa; SIQUEIRA, Caroline Xavier. Os estudantes com paralisia cerebral e as tecnologias assistivas em sala de recurso multifuncional. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, p. 176-195, 2020.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. Análise dos Artigos na Área da Deficiência Visual Publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p.153-166, 2018.

RICCI, Karen; ASSIS, Cristiano Mauro Gomes; NOGUEIRA, Maria Angela Nico; GOTUZO, Alessandra Seabra. Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) básico em crianças com TDAH e dislexia. **Psicologia desde el Caribe**, v. 37, n. 3, p. 259–282, 2020.

ROS, Silvia Zanatta da. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus Editora, 2002.



SANTOS, Mayara Kelly Queiroz dos. **A teoria de Reuven Feuerstein e a escolarização de estudantes com paralisia cerebral**: potencialidades de aplicação. 2024. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; ANACHE, Alexandra Ayache Contribuições de V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual: apontamentos introdutórios. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 7, n. 1, p. 1-29, 2023. <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-70235>.

SHARRON, Howard. **Changing Children's Mind**. London: Souvenir Press, 1987.



Avaliação multirreferencial em Educação Especial: a transição de crianças com deficiência intelectual entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Multireferential Evaluation in Special Education: the Transition of Children with Intellectual Disabilities from Early Childhood Education to Elementary School

Shellen de Lima Matiazzi¹

Alexandro Braga Vieira²

Resumo

A pesquisa tem por objetivo avaliar elementos que implicam a transição de crianças com deficiência intelectual entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, elegendo duas escolas da Rede Municipal de Vitória/ES. Fundamenta-se na sociologia do conhecimento de Santos (2018, 2020) e nos pressupostos da multirreferencialidade de Ardoino (1998). Metodologicamente, adota pressupostos qualitativos e a Cartografia Simbólica das Representações Sociais (Santos, 1988) para compreender os mapas simbólicos existentes e, a partir das problematizações constituídas, o acompanhamento das políticas, práticas de gestão e ações pedagógicas pensadas/produzidas pelas duas unidades de ensino para a transição das crianças. Como participantes envolveu as crianças com deficiência intelectual, profissionais e familiares das duas unidades de ensino. Os dados foram produzidos na Educação Infantil no segundo semestre de 2023 e no Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2024. Como resultados, o estudo apontou os seguintes elementos a serem considerados para a transição das crianças: a) a concepção de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; b) as práticas organizativas das escolas; c) os currículos e as práticas pedagógicas; d) as redes de apoio; e) a formação continuada dos professores. Esses elementos, quando discutidos, impulsionaram um conjunto de ações para promover a transição em uma abordagem inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; Avaliação Multirreferencial.

Abstract

This research aims to evaluate elements involved in the transition of children with intellectual disabilities between Early Childhood Education and Elementary Education, selecting two schools from the Municipal School System of Vitória/ES. It is based on Santos' sociology of knowledge (2018, 2020) and Ardoino's (1998) assumptions of multireferentiality. Methodologically, it adopts qualitative assumptions and the Symbolic Cartography of Social Representations (Santos, 1988) to understand the existing symbolic maps and, based on the problematizations established, monitor the policies, management practices, and pedagogical actions designed/produced by the two schools for the children's transition. Participants included children with intellectual disabilities, professionals, and family members from both schools. The data were produced in Early Childhood Education in the second half of 2023 and in Elementary Education in the first half of 2024. The study identified the following elements to be considered for children's transition: a) the conception of Early Childhood Education and Elementary Education; b) school organizational practices; c) curricula and pedagogical practices; d)

¹ Pós-Doutoranda e Doutora em Educação pelo PPGE/CE/UFES e Mestra em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2994993316237816>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0361-7340>. E-mail: shematiazzi@hotmail.com. Professora e Pedagoga na Rede Municipal de Vitória/ES.

² Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação Profissional em Educação da Ufes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>. E-mail: alexandro.vieira@ufes.br. Universidade Federal do Espírito Santo.

support networks; e) ongoing teacher training. When discussed, these elements drove a set of actions to promote the transition with an inclusive approach.

Keywords: Special Education; Transition between Early Childhood Education and Elementary Education; Multireferential Assessment.

Introdução

O presente texto é desdobramento de um estudo de doutorado defendido na Universidade Federal do Espírito Santo e objetiva analisar elementos a serem avaliados para a transição de crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma perspectiva inclusiva, considerando a experiência vivida com duas unidades escolares (uma de cada etapa de ensino e envolvidas na pesquisa), o que possibilita refletir sobre políticas, práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico.

Assim, ao avaliar elementos que implicam esse ato de transitar emerge a necessidade de compreender a deficiência intelectual, tendo em vista a complexidade do conceito, tanto explicitado pela abordagem médico-psicológica quanto pela perspectiva social. Na perspectiva clínica, o fator orgânico e biológico sobressai, tendo como parâmetro o Quociente de Inteligência (QI), isentando, do processo, os fatores externos à criança. Segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), a deficiência intelectual se constitui em um transtorno do desenvolvimento intelectual, caracterizado por limitações significativas no funcionamento cognitivo e adaptativo (conceitual, social e prático) antes dos 18 anos, podendo ser classificado em leve (QI 50-69), moderada (QI 35-49), grave (QI 20-34) e profunda (QI < 20).

No que se refere à abordagem social da deficiência intelectual, estudos como o de Aguiar (2015), Bridi e Baptista (2014) e Medeiros e Mafezoni (2023) não desconsideram os fatores biológicos, no entanto deslocam o foco do “déficit” clínico para as barreiras impostas pela sociedade, definindo a deficiência como o resultado da interação entre limitações funcionais e um ambiente excludente. Nessa perspectiva, a deficiência é uma produção social, focada na remoção de preconceitos, na promoção da acessibilidade e na garantia de direitos para a plena participação escolar e social.

É justamente na abordagem social da deficiência intelectual que buscamos inspirações e justificativas para realizar este estudo, tendo em vista a necessidade de enfrentar práticas de avaliação circunscritas somente nos estudantes e pensar em políticas, práticas de gestão e modos de organização do trabalho pedagógico com vistas a realizar a transição das crianças com

deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma abordagem inclusiva.

Além disso, pensar a transição dessas crianças nas etapas de ensino mencionadas se justifica pelo fato de o ato requerer atenção diferenciada por parte das políticas públicas educacionais, da gestão das unidades de ensino e da pesquisa em Educação, porque exige um conjunto de elementos para enfrentar rupturas nos processos formativos e apostar em continuidades na apropriação dos conhecimentos e no desenvolvimento desses pequenos. Diante disso, envolve acessibilidade curricular, recursos, mediações/práticas pedagógicas, atividades e procedimentos de avaliação que respeitem as especificidades de aprendizagem desses sujeitos, assim como a oferta do atendimento educacional especializado em interlocução com o ensino comum, dentre outros elementos.

Assim, para constituir esse processo avaliativo sobre os elementos necessários à transição, aproximamo-nos do conceito de multirreferencialidade de Jacques Ardoino (1998) que assume a realidade social como complexa, cuja compreensão não pode ser analisada por uma única lente e a partir de um único objeto, mas pela via de vários olhares e dos vários elementos que se agregam em sua composição. Para Ardoino (1998, p. 4), a ideia de multirreferencialidade nos leva a compreender que:

[...] no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos.

Desse modo, por intermédio do conceito multirreferencialidade pode-se avaliar elementos necessários à transição das crianças com deficiência intelectual como a interlocução entre as etapas de ensino, a existência de redes de apoio (como a instalação da sala de recursos multifuncionais e a contratação de professores especializados), a infraestrutura da escola que receberá as crianças, os modos como os currículos são e podem ser praticados, as práticas pedagógicas, a avaliação de identificação das necessidades específicas dos discentes e de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, as redes de colaboração entre o ensino comum e a Educação Especial, dentre outras ações.

Inspirados nas provocações enunciadas, realizamos um estudo pautado nos pressupostos da cartografia simbólica das representações sociais (Santos, 1988), pois, de acordo com o autor, a cartografia busca representar, por meio de mapas, um determinado território, enquanto a cartografia simbólica das representações sociais o que acontece dentro desse espaço delimitado. Com isso, buscamos enunciar um conjunto de ações produzidas com as duas unidades de ensino envolvidas na pesquisa – uma de Educação Infantil e de outra Ensino Fundamental – com vistas

a avaliar elementos que implicavam a transição das crianças com deficiência intelectual de uma escola para outra na busca por pensar alternativas para essa transição em uma perspectiva inclusiva.

Desse modo, por meio dos pressupostos da cartografia simbólica das representações sociais e dos princípios da multirreferencialidade, fomos compondo mapas simbólicos³ com as duas escolas para compreender os elementos a serem avaliados, refletir sobre eles e articular políticas, práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico para mediar a transição com uma abordagem inclusiva. Para evidenciar a cartografia vivida com as unidades de ensino, organizamos esse texto em seções que se interrelacionam. Além dessa introdução, trazemos o aporte teórico adotado para a condução do estudo, o caminho metodológico, a análise/discussão dos dados, as considerações finais e as referências.

Aproximações entre as teorizações de Boaventura de Sousa Santos e a transição das crianças

Boaventura de Sousa Santos (2018) nos inspira pensar que o conhecimento moderno é nutrido pelos pressupostos da razão indolente que valoriza saberes hegemônicos, promovendo barreiras para que conhecimentos diversos possam dialogar entre si e buscarem juntos encaminhamentos e alternativas para desafios que se presentificam na vida social. Essa racionalidade tem implicado a transição das crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porque não impulsiona a interlocução entre as etapas de ensino, os currículos e o trabalho pedagógico, promovendo descontinuidades/rupturas nos processos formativos e não continuidades.

Além disso, essa racionalidade tem influenciado os modos como a avaliação é utilizada na Educação, muitas vezes, centrada nos estudantes e dissociada da possibilidade de avaliar elementos que implicam os processos aprendentes, inclusive, a transição das crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com essa racionalidade, organiza-se a escola desmerecendo as necessidades infantis, por exemplo, a importância de se apresentar a nova unidade de ensino às crianças no processo de transição, a aquisição de brinquedos e de mobiliários que considerem as especificidades do “ser criança”, a infraestrutura, os mobiliários, a relação do brincar na constituição dos pequenos, os currículos

³ Os mapas simbólicos transcendem a geografia física e mapeiam espaço vivido, as ações constituídas nesse território, as identidades e as relações de poder. Esses mapas não buscam a precisão métrica, mas a exteriorização de como grupos sociais percebem e significam o seu território.



e as práticas pedagógicas e o próprio processos de avaliação. Influenciada pela razão indolente, as crianças saem da Educação Infantil e adentram o Ensino Fundamental na premissa de se apropriarem de conhecimentos a serem aferidos por avaliações de larga escola.

Analisando de modo mais detido as crianças com deficiência intelectual, além das questões explicitadas, a razão indolente cria obstáculos para se articular o atendimento educacional especializado ao currículo da classe comum, a relação do brincar-cuidar-educar-interagir com as necessidades específicas de aprendizagem dos sujeitos mencionados, o uso de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva e os investimentos em ações de acessibilidade necessários à apropriação dos conhecimentos curriculares em interação com as trajetórias de escolarização dos discentes mencionados.

A busca pelo enfrentamento à razão indolente – ao conhecimento totalitário e único – requisita, na lógica de Santos (2018; 2020), o trabalho com a ecologia de saberes que significa o diálogo entre diversas racionalidades – o que favorece a interlocução entre a escola de Educação Infantil, a de Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação, as crianças e os responsáveis por esses sujeitos com vistas a constituir políticas, práticas de gestão e possibilidades de organização do trabalho pedagógico para que o processo de transição de uma etapa de ensino seja permeada pela lógica da continuidade do processo pedagógico e do desenvolvimento das crianças.

O trabalho com a ecologia dos saberes faz emergir o que Santos (2018, p. 24) denomina de Epistemologias do Sul, ou seja, “[...] um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação e a exclusão”. Muitas vezes, no processo de transição, as próprias unidades de ensino não são escutadas, muito menos as crianças e seus responsáveis, sendo o processo direcionado por normativas/diretrizes da Secretaria de Educação, invisibilizando um conjunto de conhecimentos e experiências que podem impulsionar a transição na perspectiva da continuidade dos processos aprendentes e de um modo que todos os envolvidos possam se sentir parte do processo. Nesse sentido, as Epistemologias do Sul se aproximam dessa linha de pensamento, porque se constituem conhecimentos “[...] a partir da perspectiva daqueles e daquelas que lutam contra os diferentes modos de dominação e suas infinitas articulações. Neste sentido, é um conhecimento nascido na luta contra estes mecanismos de opressão (Santos, 2018, p. 24).

Com as Epistemologias do Sul, encontramos alternativas para visibilizar vozes muitas vezes silenciadas no processo de transição. Com isso, pode-se conhecer melhor quem são as

crianças, seus interesses, suas potencialidades, os desafios que enfrentam nos processos de ensinar e aprender, como significam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o que almejam da nova escola.

Ao aproximar as teorizações de Santos (2018) sobre a razão indolente e as Epistemologias do Sul das reflexões de Ardoino (1998) acerca de um olhar multirreferencial sobre a realidade social e da necessidade de promover a transição das crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, somos levados a visibilizar as vozes das crianças, dos familiares e dos professores para pensarmos em elementos que afetam esse ato de transitar, propondo caminhos alternativos capazes de valorizar uma diversidade de conhecimentos/experiências imprescindíveis para que as duas unidades de ensino possam dialogar, aprender juntas e compor políticas, práticas de gestão e possibilidades de organização do trabalho pedagógico de modo que as crianças desenvolvam o sentimento de pertença à escola de Ensino Fundamental, desvencilhem de medos de adentrar esse novo ambiente e encontrem condições para continuarem com seus processos formativos dentro de uma perspectiva inclusiva.

O caminho teórico-metodológico

Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos a pressupostos qualitativos e à cartografia simbólica das representações sociais proposta por Boaventura de Sousa Santos (1988). Para o autor, a cartografia tradicional direciona atenções para dados técnicos no intuito de compor mapas para representar um determinado território, enquanto a cartografia social procura mapear e analisar como diferentes grupos sociais (sujeitos) atribuem sentido ao que acontece dentro desse espaço delimitado. Assim, o método direciona atenções para compreender a produção simbólica e cultural constituída nesse território, tornando os mapas ferramentas de investigação e de expressão da identidade e das vivências dos próprios participantes. Associada a esses pressupostos, buscamos apoio no conceito de multirreferencialidade de Jacques Ardoino (1998) para descortinar elementos que necessitam ser considerados quando buscamos compreender/interpretar uma dada realidade social. Para o autor:

[...] a análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (Ardoino, 1995, p. 7).

A multirreferencialidade concebe que a realidade social e, por consequência, a escolar, é complexa, dinâmica, abrangente, multifacetada e que, portanto, não pode ser compreendida a partir de uma única ótica. Diante disso, é preciso considerar os diferentes sujeitos, elementos e atravessamentos que fazem parte do cotidiano da escola. Com essa linha de pensamento, podemos colocar em análise o modo como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vem se constituindo, constituindo alternativas para se avaliar elementos necessários para que esse ato se realize em interlocução com as necessidades específicas das crianças, aqui em destaque, as com deficiência intelectual.

Para desenvolvimento da pesquisa, acompanhamos, de julho a dezembro de 2023, crianças com deficiência intelectual matriculadas no Grupo VI de um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória/ES. Elas tinham entre cinco e seis anos. No primeiro semestre do ano subsequente, fevereiro a julho de 2024, demos continuidade à pesquisa em uma Escola de Ensino Fundamental para a qual foi matriculada a maioria das crianças acompanhadas na primeira fase da investigação, tendo em vista o ingresso no 1º ano da etapa de ensino enunciada.

Os procedimentos adotados para a produção dos dados foram: a) pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação e às escolas; b) observação participante; c) rodas de conversas com os profissionais das escolas, crianças e familiares sobre a transição; d) registro sistemático dos dados produzidos na premissa de constituição de mapas simbólicos; e) realização de encontros formativos para problematização/reflexão sobre os mapas produzidos; e) acompanhamento das políticas, práticas de gestão e ações pedagógicas pensadas/produzidas pelas duas escolas para a transição das crianças, a partir das problematizações constituídas.

Com esse movimento, constituímos, com as unidades de ensino, três mapas simbólicos: o primeiro mapa – denominado de mapa da compreensão – buscou se apropriar de questões que implicavam a transição das crianças com deficiência intelectual entre as etapas de ensino. O segundo mapa – intitulado reflexivo-formativo – constituiu-se a partir da devolutiva aos dois contextos escolares dos mapas anteriormente estabelecidos e, a partir das conversas, dos momentos de formação e reflexão, colocamos em suspeição as práticas e as políticas e fomos, coletivamente, produzindo novas análises. Por fim, o terceiro mapa – das ações possíveis – é aquele que trouxe novas possibilidades para prover a transição das crianças com deficiência intelectual com uma perspectiva inclusiva.

Na Educação Infantil, participaram do estudo, duas professoras do ensino comum (Grupo VI), uma docente de Arte, uma de Educação Física, uma articuladora⁴, uma de Educação Especial, uma estagiária e uma auxiliar de Educação Infantil, além da diretora e de um pedagogo⁵. No Ensino Fundamental, um diretor, uma pedagoga em atuação no ciclo inicial de aprendizagem, duas professoras do ensino comum (1º ano), três professoras de Educação Especial e uma estagiária. Totalizam 18 participantes, considerando as duas unidades de ensino. No que se refere às crianças, na Educação Infantil, havia duas crianças com deficiência intelectual e, no Fundamental, quatro discentes com esse mesmo diagnóstico e uma criança em processo de investigação.

Para registro dos dados, recorremos ao diário de campo e ao celular para gravação dos momentos de observação, rodas de conversas e encontros formativos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento Livre e Esclarecido. O estudo pautado possibilitou que as duas unidades de ensino colocassem em análise cinco temáticas que se mostraram preponderantes na transição das crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a) as concepções de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a necessária articulação entre as etapas de ensino; b) as práticas organizativas das unidades de ensino; c) os currículos e as práticas pedagógicas; d) as redes de apoio; e) a formação continuada dos professores.

Análise e discussão dos dados

Um primeiro mapa constituído pela cartografia vivida com as duas unidades de ensino dizia respeito à *concepção que as famílias, as crianças e os alguns professores traziam sobre a escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental*. A primeira era significada como um espaço-tempo em que cabiam o brincar e o cuidar além do educar, enquanto na escola de Ensino Fundamental, o brincar trazia a conotação de perda de tempo e o cuidar a ideia de uma criança sem autonomia, frente a um conjunto de conteúdos programáticos a serem avaliados, principalmente, pelas avaliações externas.

A equipe pedagógica da Educação Infantil destacava preocupações quanto à mudança abrupta de uma etapa para outra, considerando que o Ensino Fundamental trazia proposições

⁴ Na rede de ensino investigada, a professora articuladora é uma profissional que desenvolve atividades voltadas à musicalização com as crianças pequenas.

⁵ Esta função visa o acompanhamento e as mediações junto aos professores do desenvolvimento do trabalho pedagógico, também conhecida na literatura acadêmica como coordenador pedagógico.

curriculares mais rígidas e voltadas a cobranças em relação a conteúdos a serem aferidos por avaliações elaboradas pelas escolas e as de larga escala – contexto que se difere do cotidiano da Educação Infantil que possibilita uma abordagem mais afetiva e lúdica para os processos de ensino e aprendizagem e aos avaliativos.

Diante disso, emergiam preocupações sobre como as crianças com deficiência intelectual seriam significadas na/pela escola de Ensino Fundamental, tendo em vista trazerem especificidades que necessitavam ser consideradas para a apropriação dos conhecimentos, requerendo maior atenção quanto à acessibilidade curricular, à utilização de materiais/recursos pedagógicos facilitadores da aprendizagem, à dilatação dos tempos escolares, à interlocução entre o atendimento educacional especializado com a classe comum, dentre outras preocupações – demandas, muitas vezes, negadas pela racionalidade indolente (Santos, 2018).

As crianças traziam o “medo” da passagem para a nova escola, especialmente, pelas provas, temendo a reprovação. Elas diziam: “– tenho medo de não passar de ano”. As narrativas das famílias também enunciavam essas preocupações, além do “medo” do não cuidado, ou seja, de não ter alguém que olhassem as crianças – preocupações que demonstram o quanto a transição é marcada por sentimento de insegurança e angústia diante de um ambiente percebido como rígido.

Eu sei que ele se coloca em risco e ele precisa de alguém para acompanhá-lo [...]. Olha, na Emef [...], as salas dos anos iniciais estão no segundo andar (referindo-se ao pavimento). O primeiro ano não fica embaixo [térreo]. E se ele se pendurar lá em cima e ninguém estiver com ele. Tenho medo de que algo aconteça (Mãe de uma criança PEE, 2023).

Esse primeiro mapa nos permite entender a necessária aproximação/diálogo da Educação Infantil com o Ensino Fundamental para prover a transição das crianças com continuidades, sem desmerecer as especificidades das etapas de ensino. Ao devolvermos esse primeiro mapa para as duas unidades de ensino, por meio de momentos de formação/reflexão, seus profissionais foram colocando em análise como a razão indolente implicava nos processos de transição, compreendendo que a saída das crianças da Educação Infantil e o ingresso no Ensino Fundamental deve começar muito antes do fim do ano letivo e vai além de visitas pontuais das crianças à nova escola. Requer trabalhar a partir dos pressupostos das Epistemologias do Sul (Santos, 2018) com vistas ao planejamento conjunto, objetivando a reorganização do novo ambiente escolar para que os pequenos desenvolvam um sentimento de “pertença” e não de “medo”.

A gente sempre via essa preocupação das famílias. Por quê? Porque a Emef é vista dessa forma? O que a gente pode fazer para tirar essa visão das crianças e das famílias? Qual é a nossa preocupação? A gente tem que conversar com as crianças e dar um passo [para] fazer a conversa com as famílias vai ser ideal, para a gente começar a conseguir avançar/tirar essa visão que eles [as famílias] têm da Emef. Precisamos discutir como acolher as crianças PEE (Diretora Escolar Cmei, 2023).

A partir dessa devolutiva, iniciativas para a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foram constituídas. Destaca-se: a) o levantamento do fluxo de matrícula de crianças público da Educação Especial a ingressar na escola de Ensino Fundamental; b) reuniões com famílias; c) visita guiada à escola de Ensino Fundamental; d) escutas às crianças para entender como significavam o novo espaço e o que desejavam encontrar; e) planejamento para a acolhida dos pequenos na nova escola; f) estruturação do ambiente escolar a partir da relação entre o cuidar, o educar, o brincar e o interagir; g) encontros entre professores do ensino comum e de Educação Especial; h) levantamento de alternativas para a acessibilidade curricular; i) reflexões sobre a sistematização/registro do trabalho pedagógico, por meio do Plano Educacional Individual (PEI).

As unidades de ensino também puderam refletir sobre a relevância da socialização dos relatórios pedagógicos elaborados pela Educação Infantil, a compreensão de que a deficiência intelectual não pode ser um impeditivo à aprendizagem, a necessidade de tomar como ponto de partida as ações pedagógicas mediadas na Educação Infantil para o trabalho curricular no Ensino Fundamental, a articulação entre profissionais das escolas e a interlocução entre o ensino comum e a Educação Especial.

A reflexão crítica sobre esse primeiro mapa desvelou um conjunto de Epistemologias do Sul (Santos, 2020) que possibilitou às escolas avaliarem as políticas públicas que já dispunham, incentivando-as a refletir sobre como adotá-las como ferramentas a potencializar a transição. Destacava-se o fato de as unidades de ensino estarem localizadas no mesmo território e bem próximas (o que favorecia o diálogo e as parcerias), contarem com a sala de recursos multifuncionais (o que facilitava a oferta do atendimento educacional especializado), possuírem materiais pedagógicos específicos (que poderiam potencializar as atividades pedagógicas do turno e do contraturno) e terem em seus quadros de profissionais docentes de Educação Especial e outros apoios (o que facilitaria o trabalho colaborativo). Tratava-se de políticas que precisam ser articuladas ao trabalho curricular com vistas a fortalecer os vínculos entre as escolas, o atendimento às especificidades de cada etapa de ensino e a transição com uma abordagem sensível e inclusiva.

Outro mapa que foi se desenhando no transcorrer da pesquisa dizia respeito às **práticas organizativas das unidades de ensino** – o que desvela o quanto a organização dos ambientes escolares são fundamentais para a criação de melhores condições de ensino e aprendizagem e transição das crianças de uma etapa para outra. Na Educação Infantil, havia certa organização da escola em interlocução com a faixa etária das crianças. Era possível encontrar brinquedos, materiais pedagógicos para atividades lúdicas, livros de literatura infantil, pátio livre com escorregador, gangorra, balanços, dentre outros. O mobiliário era também pensado a partir das infâncias, com mesas e cadeiras, por exemplo, pequenas. Diante disso, havia expectativa de a escola de Ensino Fundamental também se organizar de modo a considerar a existência/necessidades das crianças pequenas. Os participantes do estudo sinalizavam a importância de os espaços escolares internos (como as salas de aula) e os externos (como pátios e quadras) contarem com alternativas capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem e a transição. As crianças falavam da importância dos brinquedos, de um parquinho, de quadras de areia, dos ganchos para se pendurar as mochilas, dos momentos para brincar, dentre outros elementos que estavam acostumados a encontrar na Educação Infantil.

Pesquisador 1: E o que tem de legal na escola?

Crianças: A informática [dizem as crianças, quase em coro].

Pesquisador 1: E mais o quê?

Criança 1: Ah, tem a quadra! Mas a gente gosta da Informática

Pesquisador 1: E o que falta aqui?

Criança 2: Não tem ganchos na sala.

Pesquisador 1: Ganchos?

Criança 2: É. Para colocar a mochila.

Com isso, os participantes tensionavam os modos como a razão indolente (Santos, 2018, 2020) influenciava a organização da escola, a ponto de desconsiderar as necessidades infantis. Assim, apontavam a urgência de se repensar a organização da classe, sumariamente, disposta em fileiras, do horário de funcionamento da turma de 1º ano (no mesmo dos estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental), dos mobiliários (voltados para as crianças maiores e adolescentes) e de outros equipamentos como bebedouros e vasos sanitários (que seguiam a mesma tendência explicitada), além do pouco espaço para as crianças brincarem, com pátios cimentados e sem brinquedos disponíveis, tais como balanços e escorregadores, ou ainda, das quadras poliesportivas, sumariamente, ocupada pelos estudantes maiores. Havia preocupações sobre o funcionamento da sala de recursos multifuncionais, os recursos/materiais pedagógicos disponíveis para o atendimento às crianças com deficiência intelectual, a organização dos tempos, a interlocução entre o currículo e o brincar e se os pequenos contariam com os apoios à apropriação dos conhecimentos.

Frente às questões enunciadas, desenvolvemos com as escolas encontros reflexivos para discutir os modos como a Educação Infantil se organizava, o que as crianças encontrariam no Ensino Fundamental e possibilidades de organização da escola para atendimento aos pequenos. Esse processo reflexivo possibilitou ao grupo organizar ações para fortalecer a transição das crianças em uma abordagem inclusiva. Das ações implementadas, destaca-se: a) a disponibilização das salas de aula no formato de semicírculo; b) a utilização de recursos lúdicos para o trabalho curricular; b) a constituição de momentos formativos para os docentes estudarem a Educação Especial; c) a sistematização de reuniões/planejamentos para articular o atendimento educacional especializado ao currículo comum e a estratégias pedagógicas para a promoção da acessibilidade curricular.

Pesquisador 1: Que olhar é esse que a gente tem para as crianças? Que ideia a gente está produzindo sobre a educação da infância? Como podemos pensar os espaços físicos no Cmei e na Emef? Quais melhorias podem ser feitas?

Diretora Escolar Cmei: As instituições de ensino são muito duras, tem pouco verde, poucos espaços para convivência, de aprender em outros espaços. É o tempo todo na sala! As crianças ficam muito tempo nas salas de aula.

Diretor Escolar Emef: Estamos passando por uma reforma, teremos que depois organizar o cantinho da leitura nas salas dos 1º anos. Podemos pensar também em brinquedos e outros materiais [para aquisição], a partir dos que as crianças trouxeram. Ainda não temos um parquinho para atender as turmas do ciclo, o que podemos pensar para o próximo ano.

As duas unidades de ensino passavam por reformas durante a realização do estudo. No entanto, algumas mudanças ainda necessitavam ser constituídas. Diante disso, as equipes de gestão (com anuência dos segmentos escolares) inseriram nas Propostas Pedagógicas um conjunto de ações para melhoria da infraestrutura. No caso da Educação Infantil, a criação de espaços mais “verdes” e humanizados (com terras, canaletas, água, dentre outras) para possibilitar às crianças o contato com a natureza. Já no Ensino Fundamental, além de atividades realizadas mais ao ar livre, a inclusão das brincadeiras no currículo, a realização de experimentos em espaços mais amplos e maior articulação entre o ensino comum e a Educação Especial (planejamentos conjuntos, apoios à classe comum, socialização dos registros da vida escolar das crianças, dentre outros). Com isso, os participantes da pesquisa reafirmavam o quanto as crianças aprendem entre pares, têm modos peculiares de atribuir sentido à vida social e se desenvolvem a partir dos repertórios de experiências a elas proporcionadas – cenário que vai à contramão de certa indolência que padroniza as propostas pedagógicas e desencadeia modos tradicionais de organizar a escola/sala de aula. Esse olhar promissor para com o universo infantil se constituía em uma Epistemologia do Sul (Santos, 2020).

A cartografia das representações sociais vivida com os dois cotidianos investigados também favoreceu reflexões sobre os *currículos e as práticas pedagógicas* – culminando na constituição de um terceiro mapa que enunciava como esses elementos necessitam ser considerados para a transição das crianças com deficiência intelectual de uma etapa de ensino para outra. Ao falarmos de currículos e práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os diálogos tecidos apontavam para discrepâncias existentes entre as duas etapas. Enquanto na primeira, as propostas pedagógicas articulavam as múltiplas linguagens com os eixos estruturantes da Educação Infantil – o brincar, o cuidar, o educar e o interagir – no Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas eram demarcadas por aulas mais fragmentadas, com o currículo diluído em várias disciplinas, tempos de aprender mais delimitados e uma supremacia dos conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e fluência na leitura em detrimento aos demais conhecimentos, tendo em vista a relação desses componentes com as avaliações de larga escala – cenário amplamente influenciado pela razão indolente (Santos, 2018).

Para os profissionais da Educação Infantil, a transição das crianças exigia políticas inclusivas, sensibilização docente, mediação pedagógica e elaboração de planejamentos que buscassem articular os vários conhecimentos mediados com as crianças às culturas infantis, o que requereria interações entre professores do ensino comum, de Educação Especial, coordenação pedagógica e demais profissionais/apoios envolvidos com a escolarização das crianças.

Tem uma coisa que eu acho que é a questão da sensibilização [...]. Muitas vezes, quando falamos das crianças que precisam de apoios da Educação Especial, ouve-se: fulano é isso, fulano é aquilo (preponderância dos laudos). O primeiro de tudo é sensibilizar o profissional para entender que essa criança é diferente. Entender que ela tem direito [de aprender] e que os outros também têm. Por isso, para mim, é necessária a mediação [...]. O professor entende que as crianças têm diferentes formas de aprender, têm dificuldades e que, muitas vezes, não precisa ter uma atividade para um ou para outro, mas que dentro de um mesmo planejamento, a criança pode ‘fluir’, por meio da mediação pedagógica. Que não precisa pegar aquele menino e tirar da sala ou dar uma atividade diferente (descontextualizada). Com isso, ele acaba não se sentindo incluído. Que diferença você faz com essa atividade? Essa parceria na sala entre professores regente e especialista é fundamental. A parceria entre o professor, assistente e o estagiário é muito rica. Contribui para a mediação (Professora de Artes do Cmei, 2023).

Na contramão de processos curriculares rígidos que se fazem presentes no Ensino Fundamental, as equipes pedagógicas sinalizavam a necessidade de tornar os currículos e as práticas pedagógicas acessíveis, lúdicos e contextualizados, por isso a importância da articulação entre o cuidar, o educar, o brincar e o interagir tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Seguindo os procedimentos adotados para o desenvolvimento da cartografia social com as unidades de ensino, constituímos oportunidades para reflexão das questões enunciadas e para o anúncio de possibilidades de aproximação entre as experiências curriculares da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Passamos a debater a importância da acessibilidade curricular e das práticas pedagógicas diversificadas, tendo em vista apontarem alternativas para a interlocução entre os conhecimentos a serem mediados e as necessidades específicas de aprendizagem das crianças, sinalizando outras possibilidades de avaliar.

As problematizações trazidas pela pesquisa colocavam as crianças como centro do planejamento curricular, cujas especificidades, diferentes modos de significarem as relações sociais e as possibilidades de interlocução que estabelecem entre si e com os adultos precisam ser vistas como elementos a serem considerados nos processos educativos. Considerando os apontamentos enunciados, as equipes pedagógicas passaram a planejar/projetar um conjunto de ações que julgavam relevantes para prover a transição das crianças com deficiência intelectual: a) o reconhecimento do brincar como uma linguagem inerente ao universo infantil; b) o cuidado como um princípio ético que perpassa todas as etapas de ensino; c) os percursos aprendentes permeados pelas relações entre os sujeitos e trocas de experiências; d) a pesquisa e a criação como elementos importantes ao planejamento curricular; e) os processos avaliativos fundamentados em documentações pedagógicas que respeitem os diferentes modos de aprender das crianças, mais detidamente, das atendidas pela Educação Especial.

Essas ações exigem mediações docentes, reorganização dos ambientes escolares, políticas públicas que assegurem as condições necessárias aos processos de ensino e aprendizagem, zelo pelos direitos das crianças à aprendizagem e inclusão no processo de transição entre as etapas de ensino. Exige visibilizar Epistemologias do Sul (Santos, 2018) que explicitam como a escuta atenta às crianças, docentes e familiares dos pequenos aponta alternativas para promover a transição em uma abordagem inclusiva.

Outro aspecto evidenciado dizia respeito às **redes de apoio**, compreendidas como necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, sejam as realizadas no turno e no contraturno, sejam as mediadas externamente à escola. As duas unidades de ensino contavam com professores de Educação Especial. No Ensino Fundamental, havia também a presença de estagiários como apoio pedagógico. As crianças estudavam no turno comum e no inverso participam do atendimento educacional especializado ofertado na sala de recursos multifuncionais.

Além desses apoios pedagógicos, a Educação Infantil buscava compor ações para encaminhar as crianças que necessitavam de algum apoio clínico à unidade de saúde. Acreditava-se que políticas intersetoriais traziam benefícios aos processos de ensino e aprendizagem dos pequenos. No Ensino Fundamental, essa parceria se mostrava frágil. A escola compunha relatórios e os entregava às famílias para subsidiar as consultas clínicas. Era possível verificar queixas quanto à necessidade de as famílias acompanharem de modo mais sistemático a vida escolar das crianças.

Além disso, o Ensino Fundamental associava a permanência das crianças com deficiência na escola à contratação/localização de um adulto, seja um professor de Educação Especial, seja um estagiário, seja um cuidador – linha de pensamento que ia à contramão das políticas implementadas pela Secretaria de Educação. Diante disso, passamos a discutir com as unidades de ensino envolvidas na pesquisa: a) a necessidade dos apoios à escolarização das crianças; b) a não transformação dos “apoios” em uma responsabilização solitária pelas aprendizagens desses sujeitos; c) as contribuições que o trabalho colaborativo entre classe comum e os apoios em Educação Especial traria para o trabalho docente, a escola como espaço inclusivo e as aprendizagens das crianças. Para a diretora em atuação na Educação Infantil:

[...] muitas vezes, as pessoas na escola entendem que se deve ter um adulto para cada criança atendida pela Educação Especial e não é bem assim. Por outro lado, muitas vezes, temos demandas de pessoas para contribuir nesse apoio pedagógico, que não são compreendidas pela Secretaria de Educação (Diretora escolar Cmei, 2023).

A partir das questões apontadas, buscamos realizar momentos reflexivos com as duas unidades de ensino. Na Educação Infantil, trouxemos a unidade de saúde para um momento de formação para dialogar com profissionais e com as famílias o que favoreceu a compreensão sobre a importância de ações intersetoriais e o estreitamento de laços entre a escola e a unidade de saúde. Na unidade de Ensino Fundamental, os diálogos sinalizaram a importância de sistematizar as redes de apoio internas à escola, com um olhar mais atento para as turmas de 1º ano, tendo em vista a chegada das crianças requisitar aproximações entre o ensino comum, a Educação Especial e as famílias em busca de ações mais articuladas.

Eu vejo que a gente tem muito a avançar, apesar de ser bem assistida pelas professoras especialistas. Eu vejo que a Educação Especial fica segmentada [na escola]. Eu chego à sala e tem gente que fala assim: ‘chegou a Educação Especial’. Eu sinto falta de todos entenderem que a educação inclusiva é de todos [...] (Estagiária – Escola de Ensino Fundamental, 2024).

A partir dos encontros reflexivos e de um olhar multirreferencial (Ardoino, 1998), as duas escolas implementaram ações com vistas ao fortalecimento das redes de apoio para a transição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. A de Educação Infantil

realizou: a) movimentos formativos entre os profissionais da escola e a coordenação da unidade de saúde; b) aproximações entre as políticas públicas de educação e as de saúde, de modo a entender os processos de avaliação diagnóstica e o acolhimento das crianças; c) diálogos com as famílias com vistas a possibilitar maior tranquilidade quanto à compreensão sobre o que é a transição, as especificidades de cada etapa de ensino e os processos de inclusão; d) inserção na Proposta Pedagógica de encontros entre a Educação Infantil e a escola de Ensino Fundamental; e) ações anuais entre a Educação Infantil, representantes da unidade de saúde referência, a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e famílias para se estabelecer políticas para apoiar as crianças em seus percursos aprendentes e na transição.

Na escola de Ensino Fundamental, a interação entre professora regente e a de Educação Especial foi fundamental para desencadear ações colaborativas para articular o atendimento educacional especializado e o trabalho pedagógico da classe comum, fortalecendo o currículo em interlocução com as necessidades específicas de aprendizagem das crianças. Além disso, foram sistematizados momentos de planejamento entre a Educação Especial e ensino comum, favorecendo a colaboração. Dessa forma, a cartografia vivida sinaliza a importância de se avaliar que apoios as crianças necessitavam e como articulá-los ao trabalho pedagógico mediado pelos professores regentes de classe.

Além das ações explicitadas, as duas instituições traçaram metas para compor ciclos de conversas contínuas com as famílias, além das reuniões previstas no calendário escolar. Outro encaminhamento foi o estabelecimento de diálogos entre as profissionais da Educação Infantil com as do Ensino Fundamental, isso no findar do ano letivo para conhecer as crianças e elaborar estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental no início do ano seguinte, promovendo a continuidade dos processos escolares. Santos (2018) e Ardoino (1998) nos fazem pensar o quanto o levantamento de tantas possibilidades trazidas para a transição das crianças fomentava Epistemologias do Sul capazes de enfrentar práticas já cristalizadas para ingresso dos pequenos no Ensino Fundamental, por sua vez constituídas sem uma escuta atenta a esses sujeitos e aos modos como atribuem sentido à vida social e escolar.

O último mapa constituído se direcionou para as ***políticas de formação continuada de professores***. Os docentes sinalizam trazer fragilidades na formação inicial sobre a inclusão de crianças apoiadas pela Educação Especial, destacando dúvidas sobre como trabalhar os currículos na interface com as trajetórias de aprendizagem desses sujeitos, como planejar e utilizar recursos voltados à acessibilidade curricular, como avaliar e articular a classe comum com o atendimento educacional especializado. Sinalizam a importância das políticas de

formação continuada, muitas vezes, direcionadas aos profissionais que atuam na Educação Especial e pouco extensivas aos regentes de classe. Diante disso, os gestores das duas unidades de ensino sinalizaram:

A gente vê que há muitas fragilidades na formação das profissionais [...]. Quando falamos da Educação Especial, a gente vê que falta conhecimento do que a criança tem e precisa pedagogicamente [...] o que requer investigação, estudo. A gente pode não saber o que a criança tem, mas procura pesquisar e ajudar [no desenvolvimento] daquela criança (Diretora escolar Cmei, 2023).

Temos nos deparado com situações muito difíceis. A formação inicial dos professores, em que tem profissionais que apresentam dificuldades na leitura, na escrita, e há situações em que é preciso ajudar, pois esse profissional necessita compreender os objetivos, como também a aprendizagem dos alunos. É muito importante o processo formativo (Diretor escolar Emef, 2024).

Junto aos gestores das duas unidades de ensino, problematizamos a avaliação crítica que os docentes realizavam de seus percursos formativos em Educação Especial e como a formação continuada poderia apontar um sentimento de maior segurança sobre os modos de mediar os percursos aprendentes das crianças. Na Educação Infantil, foram realizados encontros formativos com a equipe gestora e os professores para reflexão crítica desse quinto mapa. Discutimos temáticas como: a) os fundamentos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; b) a importância da acessibilidade curricular; c) práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades das infâncias; d) a relevância dos relatórios descritivos como ferramentas que possibilitam às duas unidades de ensino compreenderem os percursos de aprendizagem das crianças e trabalhar na perspectiva da continuidade e não das rupturas; e) o planejamento/mediação de intervenções pedagógicas condizentes com os processos de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

No Ensino Fundamental, os momentos formativos se constituíram em grupos menores, tendo em vista aproveitarmos os planejamentos para as discussões. Dialogamos sobre possibilidades de atividades diversificadas, o processo de alfabetização atravessado pelas múltiplas linguagens e a articulação entre o cuidar, o educar, o brincar e o interagir com o currículo, principalmente, no momento de chegada das crianças à nova etapa de ensino.

As equipes gestoras também puderam refletir sobre elementos que necessitam ser avaliados para a transição. Destacaram como contratos temporários precarizam o trabalho docente, promovem rotatividade de profissionais (muitas vezes, com o ano letivo em curso), impactam a aprendizagem dos pequenos e fragilizam as políticas de formação continuada. Além disso, reafirmaram a relevância dos tempos coletivos para planejamento, dos encontros formativos para se estudar os percursos de aprendizagem das crianças com deficiência

intelectual, da criação de ações colaborativas para mediação das práticas pedagógicas e dos pressupostos do trabalho colaborativo. Outro fator elencado foi a compreensão da continuidade dos processos pedagógicos iniciados na Educação Infantil, o que envolve, dentre vários elementos, a socialização da documentação pedagógica elaborada pela etapa para o Ensino Fundamental.

As políticas de formação continuada também foram significadas como possibilidades para se refletir sobre o lugar da docência na interlocução com crianças. Ter acesso a legislações e orientações curriculares e refletir sobre a importância de não dissociar o cuidar, o brincar, o educar e o interagir do trabalho curricular, uma vez que se coloca como elementos importantes para os professores conceberem que “[...] a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (Meirieu, 2005, p. 44). A formação em contexto se mostrou essencial para os professores compreenderem que a docência (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em interface com a Educação Especial) perpassa por princípios éticos, políticos e estéticos promotores da educação com qualidade socialmente referenciada.

A cartografia vivida também sinalizava a importância de políticas de formação voltadas às famílias, porque a relação entre escola e esse segmento ajuda a diminuir angústia, fortalecer vínculos, conhecer melhor as crianças e desenvolver o trabalho pedagógico na intrínseca relação com as necessidades infantis. Os mapas foram apontando o quanto o processo de transição das crianças com deficiência intelectual requer políticas públicas, práticas organizativas das escolas com abordagem inclusiva, diálogos entre as etapas de ensino, interlocução entre escola e família e uma ação responsiva para com os direitos de aprendizagem das crianças.

Considerações finais

A pesquisa nos possibilitou compreender que a avaliação multirreferencial viabiliza olhar para os diferentes elementos que atravessam a transição de crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, favorecendo interlocuções e a possibilidade de continuidades, sem promover a negação de conhecimentos que fazem parte de cada etapa de ensino. Por meio dessa abordagem multirreferencial, pudemos reconhecer as especificidades da infância e a intrínseca relação entre o cuidar, o educar, o brincar e o interagir, elementos que permeiam o processo educativo das crianças. A cartografia vivida ajudou as duas

unidades de ensino colocarem em análise os modos como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são significados, apontando possibilidades de uma etapa aprender com a outra. Além disso, ajudou os coletivos a pensarem o quanto o brincar e o cuidar fazem parte dos processos aprendentes das crianças, sem dizer da necessidade de enfrentar o medo quando se fala em ingresso no Ensino Fundamental. Ademais, o estudo demonstrou o quanto as práticas organizativas das escolas, em destaque as do Ensino Fundamental, precisam considerar as especificidades das crianças para que desenvolvam um sentimento de pertença e encontrem condições para dar seguimento aos seus percursos formativos na nova etapa de ensino. Diante disso, a cartografia social vivida evidenciou a importância de se escutar as crianças para organizar as escolas, considerando as culturas infantis e as necessidades específicas de aprendizagem desses pequenos.

A cartografia também destacou o quanto os currículos e as práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem dialogar para que as crianças façam a passagem de uma etapa para outra, sem perder de vista a importância de elementos que fazem parte das infâncias, como o brincar e o cuidar. A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se mostra fundamental para que concepções, práticas escolares e políticas educacionais possam favorecer o trabalho com os currículos e as práticas pedagógicas na intrínseca relação com a transição das crianças com uma abordagem inclusiva.

Neste contexto, emerge as contribuições dos relatórios descritos elaborados pela Educação Infantil e socializados com o Ensino Fundamental para se conhecer os trabalhos pedagógicos mediados e os *feedback* das crianças – movimentos necessários para se compreender o que elas aprenderam e que conhecimentos estão em processo de apropriação. Nesse contexto, a aproximação entre as escolas e as famílias se mostra preponderante, porque permite conhecer um pouco mais as crianças e qualificar as ações pedagógicas.

O fortalecimento das redes de apoio e a interlocução entre as unidades de ensino e as redes intersetoriais também foram indicados durante a pesquisa. O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças com deficiência intelectual requisita um olhar cauteloso. Diante disso, é preciso que o atendimento educacional especializado se coloque como complementar ao trabalho pedagógico mediado na classe comum. Essa interlocução fala do quanto as etapas de ensino necessitam dialogar, conhecer as ações desenvolvidas para envolvimento das crianças nos currículos e socializar expertises para atendimento às especificidades de aprendizagem dos pequenos no Ensino Fundamental.



As políticas de formação se mostraram fundamentais para que os profissionais pudessem compreender a educação da infância e a importância de ações planejadas para favorecer a apropriação dos conhecimentos pelas crianças com deficiência intelectual. Os momentos de formação apontaram o quanto esses sujeitos podem requerer caminhos alternativos para aprender o que é levado para a classe comum. A cartografia social associada à avaliação multirreferencial trouxe um conjunto de apontamentos para pensar a transição das crianças com deficiência intelectual entre as etapas de ensino, reafirmar o direito social à educação e defender a continuidade dos processos educativos, possibilitando um olhar mais amplo sobre o que avaliar, envolvendo os sujeitos, as ações pedagógicas, as políticas, as subjetividades, os modos de organização das escolas e as redes de apoio, mostrando-se dialógica e com múltiplas perspectivas.

Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

ARDOINO, Jacques. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organization**: repères et notes de lecture. Ivry: ANDESI, 1995, p. 7-9.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2007.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MEIRIEU, Phillipe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, mar. 1988, n. 24, p. 279-316. Disponível em:



<https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura1e..html>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão** (aulas 2011-2016). São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.



Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: percepções de professores da Educação Infantil

Teacher Education and Inclusive Pedagogical Practices: Early Childhood Education Teachers' Perceptions

Shirlei de Souza Corrêa ¹

Lidiane Cristina Woldam de Moraes Barth ²

Aline Gracieli Vandan ³

Resumo

Este artigo é resultado da pesquisa realizada no Mestrado em Educação e teve como objetivo compreender a percepção dos docentes sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas creches do município de União da Vitória, Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a docentes da rede municipal. A análise de conteúdo foi realizada em base em Bardin (2016) e revelou três categorias que tratam da formação continuada, das práticas pedagógicas inclusivas e das parcerias para o atendimento especializado. Os principais resultados indicam que as práticas de inclusão que acontecem na creche são realizadas por meio das decisões solitárias dos docentes, que recebem pouca orientação da equipe pedagógica. Essa dificuldade é fortalecida, ainda, pela grande quantidade de crianças sem laudo, que deveriam ser acompanhadas periodicamente por médicos e assistidas por equipe multidisciplinar e estão, na verdade, sob a responsabilidade de um único docente. Conclui-se que apesar das fragilidades, os docentes demonstram esforço e compromisso por meio de adaptações curriculares e metodológicas, evidenciando um trabalho comprometido com a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Formação docente; Educação Infantil.

Abstract

This article, derived from a master's dissertation, aims to understand teachers' perceptions of inclusive pedagogical practices developed in daycare centers in the municipality of União da Vitória, Paraná. Qualitative data were collected through a questionnaire administered to municipal school teachers. Content analysis revealed three categories: continuing education, inclusive pedagogical practices, and partnerships for specialized care. The main results indicate that inclusion practices implemented in daycare centers are carried out through the teachers' own decisions, who receive little guidance from the

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), com período Sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal e Estágio Pós-doutoral na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Básica na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454> E-mail: shirleiscorrea@hotmail.com

² Mestra em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC/Brasil. Professora de Educação Infantil no município de União da Vitória-PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8055-3486> E-mail: lidiane.barth@uniarp.edu.br

³ Mestra em Educação Básica Programa de Pós-graduação em Educação Básica na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC/Brasil. Professora de Educação Infantil no município de Porto União – SC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2598-9427> E-mail: aline.vandaun@uniarp.edu.br

teaching staff. This difficulty is further compounded by the large number of children without medical records, who should be regularly monitored by doctors and cared for by a multidisciplinary team, but are, in fact, under the responsibility of a single teacher. Despite these weaknesses, teachers demonstrate effort and commitment through curricular and methodological adaptations, demonstrating significant progress toward inclusion.

Keywords: Pedagogical Practice; Continuing Professional Development; Daycare Centers.

Introdução

A trajetória da educação especial no Brasil tem sido marcada por políticas públicas voltadas à inclusão em diferentes espaços e principalmente no contexto da escola, o que tem intencionado atenção à intervenção precoce e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas desde muito cedo (Bruno, 2018). Sendo que essas ações promovem avanços na garantia de acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um importante marco dessa trajetória, onde se encontram de forma condensada, importantes diretrizes e informações sobre a implantação da inclusão nas escolas e a garantia de apoio necessário para que os alunos, dentro de suas limitações, possam participar e aprender. Assim, a Educação Especial, segundo a perspectiva: “passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/desenvolvimento” (Brasil, 2008, p. 11).

No contexto da Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, a consolidação da inclusão tem sido compreendida como um desafio, e algumas fragilidades são identificadas, sendo uma delas a ausência de documentos nacionais específicos sobre educação inclusiva na creche. A maioria dos documentos aborda a Educação Infantil de maneira generalista, sem diretrizes claras para a inclusão nesse contexto, que tem especificidades que deveriam ser reconhecidas nos documentos oficiais (Ruiz Chaves, 2021).

Com relação às práticas pedagógicas, as pesquisas indicam que as práticas inclusivas são ações desenvolvidas por diversos profissionais para atender às necessidades das crianças e devem estar presentes tanto nos documentos escolares de nível macro – como o Projeto Político-Pedagógico (Mendes, 2006; Bruno, 2019), o regimento e a proposta curricular – quanto nos documentos elaborados pelos professores, como planejamentos de aula, organização dos espaços e atividades escolares Zluhan *et al.*, 2025).

Para Kramer (2005) A Educação Infantil não é uma ação que deva ser confiada à intuição dos professores, mas uma necessidade prioritária reconhecida e demonstrada como tal a partir de considerações psicossociais e educacionais. Há, portanto, a necessidade de formar profissionais especializados para orientar, estimular e promover o desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil é, portanto, uma etapa que propõe a organização de tempos e espaços e que todas as crianças têm o direito de frequentar e tão propenso às novas experiências, à aquisição de novos conhecimentos e lugar de desenvolvimento da criança na totalidade, é imprescindível um trabalho adequado nessa primeira etapa.

Considerando esse pressuposto, a presente pesquisa foi elaborada com o objetivo de compreender a percepção dos docentes sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas creches no município de União da Vitória, Paraná. Nesse texto, dividido em seções, são discutidas questões relacionadas à formação continuada para práticas inclusivas, às práticas pedagógicas inclusivas e às parcerias para o atendimento especializado.

1. Metodologia

A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida no município de União da Vitória, no estado do Paraná e está de acordo com o parecer número 7.858.389, aprovado pelo comitê de ética da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Com relação aos participantes da pesquisa, foram convidados docentes que atuam na rede municipal de educação, tendo como critérios de inclusão a atuação em creches e com crianças que são público-alvo da Educação Especial (PAEE). Participaram da pesquisa 36 docentes, que são identificados pela letra P, seguida por uma numeração. Os critérios de seleção desses participantes têm relação com a atuação em creches e atendimento às crianças que são público-alvo da Educação Especial.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi um questionário que estava organizado com questões abertas e fechadas. Essa opção se ancora em Gil (2010), que aponta que o questionário consiste num rico elemento de busca de dados, que podem responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Com relação à análise, foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, baseada em Bardin (2016). O processo ocorreu em três etapas: a pré-análise envolveu a organização dos dados, a leitura flutuante do material e a definição dos critérios de inclusão. Depois, a exploração do material que permitiu a organização com categorias pré-estabelecidas. A partir dessa exploração, foram criadas três categorias, a saber: i) Formação continuada para práticas

inclusivas, ii) Práticas pedagógicas inclusivas e iii) Parcerias para o atendimento especializado. E finalmente o tratamento dos resultados e interpretação, quando os dados foram analisados à luz do referencial teórico que norteou as discussões.

2. Resultados e discussões

As categorias que emergem das análises de dados são indicativos das percepções socializadas pelos docentes no cotidiano. Dentre as questões, destacam-se temas que dizem respeito aos processos formativos dos docentes para as vivências de práticas inclusivas, à articulação da prática desenvolvida no cotidiano e das parcerias que são estabelecidas nesse processo.

2.1 Formação continuada para práticas inclusivas

A categoria ‘Formação continuada para práticas inclusivas’ apresenta discussões sobre a importância de oferecer às docentes oportunidades formativas. A construção de bases sólidas para o trabalho com a educação inclusiva na creche depende diretamente dessas oportunidades. Destaca-se, nesse sentido, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que enfatiza o papel essencial dos docentes diante das demandas educacionais contemporâneas.

Entretanto, para que os docentes desenvolvam as competências necessárias ao ensino inclusivo, é imprescindível uma formação que articule teoria e prática. A formação docente não pode ser entendida apenas como um processo técnico, mas como um percurso contínuo de construção do conhecimento. De acordo com Stiegler (2017), a formação dos professores é um elemento crucial para a efetivação da educação inclusiva, pois favorece a criação de um ambiente escolar que garanta a aprendizagem para todas as crianças. Medeiros (2009, p. 29) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

[...] esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos ao nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação.

Diante dessa realidade, os professores participantes da pesquisa apontaram a ausência de formação adequada como um dos principais desafios para a prática da educação inclusiva na

creche. Muitos destacaram a escassez de cursos de qualidade e a falta de capacitação específica para atuar na área, conforme evidenciam os seguintes depoimentos: "[...] falta de preparo, pouco curso de qualidade ofertado [...]" (P1), "[...] falta de capacitação de profissionais [...]" (P12), "[...] profissionais preparados para atuar na área da Educação Inclusiva [...]" (P15).

Esses relatos indicam uma percepção generalizada de que a formação oferecida não é suficiente para atender às exigências da educação inclusiva. Como enfatiza Cardoso (2023, p. 51): "A preparação e capacitação dos educadores deverá ser por meio de ações de políticas públicas, de políticas educacionais, organizações de grupos de pessoas, ser de responsabilidade de cada cidadão." A partir dessa reflexão, compreende-se que a formação docente deve ser uma prioridade nas políticas públicas, garantindo qualidade na educação, conforme já indicado nos escritos de Nóvoa (2019). Contudo, também é papel do professor buscar aprimoramento contínuo, ampliando seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas.

A falta de formação específica para atuação na educação inclusiva na creche apresenta desafios concretos que impactam diretamente o cotidiano dos professores. A ausência de orientações claras sobre como adaptar atividades, lidar com a diversidade de necessidades e planejar estratégias eficazes gera insegurança e dificuldades na implementação de práticas inclusivas (Bruno, 2018). Além disso, os docentes enfrentam desafios estruturais, como a falta de materiais pedagógicos adaptados, a carência de apoio multidisciplinar e a sobrecarga de trabalho decorrente da alta quantidade de crianças por turma.

Outro fator relevante é a presença de crianças sem laudo médico, mas que apresentam necessidades educacionais específicas. Muitas dessas crianças não recebem acompanhamento especializado, e os professores, sem formação adequada, acabam assumindo sozinhos a responsabilidade por esse atendimento, o que intensifica o sentimento de desamparo e sobrecarga profissional. Como aponta um dos participantes da pesquisa: 'Há muitas crianças sem laudo, e não sabemos como agir. Sem diagnóstico, não há suporte adequado. Ficamos sozinhos nessa tarefa [...]' (P9).

Compreende-se, assim, que as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Infantil, especificamente nas creches, têm total relação com a falta de formação, mas não se limitam a esse fator. Outros fatores também são destaques, como a infraestrutura deficiente, a ausência de apoio técnico especializado e a escassez de materiais adaptados. A realidade do atendimento a crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades educacionais especiais exigem não apenas uma requalificação das práticas

pedagógicas (Bruno, 2018), mas também uma mudança na organização do trabalho escolar e nas políticas públicas de apoio.

A ausência de políticas mais amplas que integrem formação, gestão e apoio pedagógico para os professores é, portanto, um dos maiores obstáculos à efetividade da educação inclusiva (Cardoso, 2023, Corrêa *et al.*, 2024). O próprio contexto da creche, que envolve crianças de zero a três anos, exige uma formação especializada que compreenda a especificidade dessa fase e as abordagens pedagógicas necessárias para o desenvolvimento integral dessas crianças (Kramer, 2005).

Por fim, a falta de formação específica para as particularidades dos processos de inclusão na Educação Infantil, como apontado pelos participantes da pesquisa, exige uma reflexão crítica sobre a qualidade e a adequação dos cursos e programas de formação continuada. Como afirma Oliveira, Ziesman e Guilherme (2019), é fundamental que os educadores se sintam habilitados para lidar com a diversidade, reconhecendo que a adaptação das práticas pedagógicas deve ocorrer não apenas no conteúdo, mas também nas metodologias e avaliações.

Dessa forma, alinhando-se às reflexões proporcionadas pela pesquisa, é possível perceber que a formação docente para a educação inclusiva, especialmente no contexto da Educação Infantil, precisa ser contínua, contextualizada e colaborativa, voltada para a realidade das creches e das diversas etapas de ensino, promovendo momentos e movimentos de reflexão (Nóvoa, 2019), garantindo que todos os professores desenvolvam suas potencialidades para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

2.2 Práticas pedagógicas inclusivas

Com relação à categoria ‘Práticas pedagógicas inclusivas’, foi unânime a visão dos participantes de que estas práticas deveriam ser direcionadas para todas as crianças, e que deveria proporcionar os meios necessários para o acesso ao conhecimento e para a utilização deste conhecimento na vida. Para o P12, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas favorece “o hábito de utilizar diferentes metodologias, as quais abrangem todos os seus alunos, incluindo-os assim no processo de aprendizagem”. Para o P10, “a prática pedagógica inclusiva refere-se a abordagens e métodos de ensino que buscam garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas”.

As percepções dos participantes da pesquisa acerca das práticas vão ao encontro da defesa de Stiegler (2017) e Corrêa *et al.* (2026), que afirma que é função da prática inclusiva dar condições de aprendizagem para todas as crianças, sem preconceitos, de modo a valorizar as diferenças.

Na mesma direção, os participantes socializam que essa prática pedagógica inclusiva está permeada por ações desenvolvidas no cotidiano, como, por exemplo, às adaptações de atividades, o que é enfatizado nas seguintes respostas: “[...] procuro sempre ter respeito, empatia, também busco respeitar o ritmo de aprendizado de cada um, e sempre que possível busco adaptar as atividades [...]” (P4). E na mesma direção “[...] adaptar materiais de maneira que todos tenham acesso ao mesmo conteúdo [...]” (P7).

Com relação às adaptações, é necessário compreender que não se tratar de uma instrumentalização ou facilitação, mas sim de adaptações curriculares, que segundo Chaves (2021), são modificações, alterações ou transformações que os docentes fazem nas propostas curriculares, com o intuito de atender as necessidades das crianças. Considerando tal apontamento, entende-se que as adaptações curriculares são necessárias para garantir o acesso das crianças com ou sem necessidades educacionais especiais aos saberes e conhecimentos de modo diversificado.

Os participantes da pesquisa, em sua maioria, indicam que as adaptações das atividades são feitas com frequência e são utilizadas por eles para desenvolver as práticas pedagógicas inclusivas na creche, como por exemplo: “[...] adaptando atividades, conversando com os alunos de forma individualizada, incentivando eles a participarem de atividades coletivas [...]” (P7) e “[...] eu adapto atividades, jogos e brincadeiras para que o meu aluno possa estar inserido e que desenvolva a atividade [...]” (P2).

Diante destas contribuições, é possível perceber que os docentes compreendem a adaptação das atividades como uma importante prática pedagógica inclusiva capaz de dar as condições necessárias para o acesso aos saberes e conhecimentos, entretanto, como já citado anteriormente, não só as atividades devem ser adaptadas para auxiliar a criança nesse processo. Pode haver a necessidade de se adaptar o currículo também, de modo a organizar os saberes e conhecimentos, os tempos e espaços de modo que todas as crianças tenham acesso igualmente.

Outro ponto essencial para a realização de práticas pedagógicas inclusivas, citado pelos docentes, está relacionado à necessidade de o professor conhecer a criança com quem trabalha, conhecer sua história e como aprende. Assim, ao conhecer a criança, os professores conseguem

[...] identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas na figura do aluno, em suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender (Lima, Martins, 2022, p. 9).

Dessa forma, o posicionamento dos participantes P01, P02, P05 e P12 mostram que as crianças e suas necessidades sempre estão em evidência na hora de desenvolverem as suas práticas: “[...] a partir do meu planejamento buscando sempre trazer a criança que necessita de mais atenção para junto de todos e com atenção específica, conforme a sua necessidade [...]” (P01) e ainda, “[...] conhecer o aluno, sua família, atividades adaptadas, respeitar o ritmo de aprendizagem, adequar instalações, materiais [...]” (P05).

Diante dessas contribuições, percebe-se que o ato de conhecer as crianças perpassa diferentes processos onde está presente a observação do comportamento das crianças frente às atividades diárias, reconhecimento das suas dificuldades e organização de estratégias para saná-las, aproximação e atendimento individualizado para as crianças que necessitam e o diálogo com a família para saber mais sobre o aluno e sua vida fora do ambiente escolar (Chaves, 2021).

Ainda sobre a necessidade de conhecer a criança e suas particularidades, condição essencial no contexto da Educação Infantil (Kramer, 2005), o participante P12, mostra uma visão diferente relacionada a deficiência, para ele, “[...] conhecendo o aluno, conhecendo a sua patologia, para conseguir adaptar as atividades para seu desenvolvimento [...]”. Percebe-se aqui uma visão clínica da criança, relacionando suas necessidades à patologia e não à deficiência. Para Sasaki (2014), essa é uma condição que permite ao professor reconhecer as potencialidades das crianças e considerá-las mais potentes que as condições generalizadas que uma deficiência pode impor.

As atividades lúdicas e as brincadeiras também são citadas pelos participantes como forma de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, conforme indicam os participantes: “[...] através de atividades lúdicas, socialização, atividades de autonomia entre outros [...]” P9 e “[...] com brincadeiras e atividades diversas [...]” P11.

O participante P10 demonstrou uma concepção diferenciada a respeito das práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando que se iniciam nas ações realizadas pelos sujeitos a fim de eliminar as diferentes barreiras existentes no ambiente escolar que impedem a criança de

aprender, bem como exalta a importância de conhecer as crianças e identificar a forma com que aprendem para que, assim, realizem as adaptações necessárias a aprendizagem de cada um.

[...] O desenvolvimento das práticas inclusivas é a partir da acessibilidade atitudinal que seria através de atitudes que visem eliminar barreiras entre todos(as) do ambiente escolar. Em segundo lugar é o conhecimento de cada aluno(a), que merece ser contemplado em seus diversos modos de aprender [...] (P06).

Destaca-se aqui a fala do participante no que diz respeito a acessibilidade atitudinal, onde exalta a importância das ações de diferentes sujeitos em prol da inclusão, o que para Sassaki (2014, p. 15), se refere às ações realizadas sem a existência de barreiras culturais (preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações nos comportamentos da sociedade), como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos mais diversos locais de atividade humana (Sassaki, 2014, p. 4).

Entretanto, é necessário enfatizar que somente acessibilidade atitudinal não garante a inclusão. Ela é o primeiro passo para garantir a acessibilidade de todos os sujeitos nas diferentes esferas da sociedade. Assim, conforme Sassaki (2014) existem mais seis dimensões que devem ser atendidas para garantir a acessibilidade de todas as crianças aos diferentes ambientes existentes na sociedade. Diante disso, as outras seis dimensões se referem a:

Arquitetônica: sem barreiras físicas construídas no interior e no entorno de [...] escolas em geral, de órgãos públicos e nos meios de transportes coletivos particulares ou públicos [...]; Comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal, “adequação às sinalizações de locais (em atenção às pessoas cegas ou com baixa visão) e contratação de intérpretes da língua de sinais [...] junto às IEs, para dar suporte em sala de aula, bem como, em outros eventos educacionais, tanto para educadores, como para alunos surdos [acréscimo nosso]; Programática: Sem barreiras invisíveis existentes nos decretos, leis, regulamentos, normas, políticas públicas e outras peças escritas; Metodológica: Sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas de estudo, de trabalho, etc., [...] Com novas metodologias na execução de serviços; instruções baseadas nas inteligências múltiplas; uso de todos os estilos de aprendizagem; novos conceitos de aprendizagem e de avaliação de conhecimentos e habilidades [...] Instrumental: Sem barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios de estudo, de trabalho [...]; Natural: Sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras de propriedade pública ou particular; (Sassaki, 2014, p. 4-6).

Considerando as sete dimensões apontadas, entendemos que para haver inclusão é imprescindível haver primeiro acessibilidade. Assim, sendo dentro das instituições de ensino

não pode haver atitudes preconceituosas e estereotipadas que impeçam a criança de ter acesso aos saberes e conhecimentos construídos ao longo da história.

Quanto aos tipos de práticas pedagógicas inclusivas já realizadas pelos docentes participantes da pesquisa, identificamos as atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, músicas e histórias) como uma das principais formas de trabalhar com a inclusão das crianças pequenas. Esse aspecto é percebido em muitas respostas dos participantes, como, por exemplo, quando o P4 afirma cujo hábito é levar brinquedos sensoriais para o desenvolvimento de atividades.

Sobre as brincadeiras, entendemos que são importantes aliadas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, por meio das brincadeiras elas aprendem a controlar e expandir seus movimentos, a ser independente, a explorar os sentidos do corpo, desenvolve diferentes habilidades manuais e corporais, reconhecer e diferenciar as características dos objetos, reconhecer os diferentes ambientes a que tem acesso, aprende a relacionar-se com outras crianças e com os adultos, entre outros. Sobre isso, Oliveira (2020, p. 119) afirma que:

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil. [...]

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância, respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança.

No que diz respeito aos jogos, estes são capazes de desenvolver a autonomia, a coordenação motora, a atenção, a concentração, a criatividade, o reconhecimento das emoções, a cooperação, o respeito às regras, entre outros. Dessa forma, se constituem como importante prática pedagógica inclusiva. Assim, conforme Ferreira (2006, p.37) o jogo “é uma atividade física e/ou mental que favorece a socialização, e é realizado obedecendo a um sistema de regras,

visando um determinado objetivo”. Considerando esta perspectiva, o jogo seja ele individual ou coletivo permite que a criança perceba suas limitações e compreenda o papel do outro dentro dessa dinâmica.

Outra atividade pedagógica inclusiva desenvolvida pelos participantes da pesquisa e enfatizada pelos mesmos é a rotina. As respostas dos participantes mostram que os momentos de rotina podem se converter em momentos de aprendizagem e de inclusão, visto que todas as crianças estão envolvidas, como as mais citadas tem-se o uso de fichas de rotinas e atividades sequenciais expostas. Para o P35, são inúmeras possibilidades de atividades e todas devem atender à necessidade específica do aluno. Segundo o relato,

São várias práticas, citarei uma em especial. Em 2022 recebi um aluno com TEA, além de todas as práticas citadas anteriormente, houve um diálogo durante todo o ano com a família. Em sala, confeccione brinquedos de sucata para os alunos, onde todos contemplaram os jogos pedagógicos. Também adaptei a rotina da turma, de horários de menos movimentação nos espaços externos como no refeitório (P05).

Observa-se que tais posicionamentos mostram concepções aproximadas e mais completas referente às práticas pedagógicas inclusivas, mostram que essas ações não se resumem a uma única ação, mas, a um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas em prol da inclusão na creche. Conforme Albuquerque (2020), o conceito de práticas pedagógicas inclusivas se apresenta de forma diversificada e abrangente, apresentando-se em diferentes formas: no currículo, na sala de aula e sua organização, nas propostas de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas, nas avaliações, na gestão escolar, nas ações cotidianas, nos materiais usados, nos momentos de recreação, no atendimento educacional especializado, no planejamento, enfim, em todos os contextos que envolvem a Educação Infantil.

Para além das informações relacionadas às práticas pedagógicas de inclusão, os dados da pesquisa trouxeram, ainda, informações a respeito das maiores dificuldades enfrentadas e citadas pelos professores das creches para desenvolver as práticas pedagógicas inclusivas. Dentre elas, podemos citar: o número de alunos por turma, a formação dos professores, a falta de material de apoio, a falta de professor auxiliar, a falta de tempo, a demora no diagnóstico e a necessidade de maior suporte aos professores.

Com relação ao número de alunos por turma, os dados evidenciam que os professores precisam trabalhar com salas lotadas, realidade que dificulta o atendimento individualizado das crianças e compromete a inclusão das crianças público-alvo da educação especial (Alves, 2019). Conforme apontam os participantes P3 e P04, respectivamente: “[...] muitos alunos na mesma

sala, espaços pequenos, quantidade de material, muitas vezes sem auxiliar na sala [...]” e “[...] a principal dificuldade reside na grande quantidade de alunos na turma, o que torna desafiador oferecer atenção individualizada, e sem auxiliares em diversos momentos, dificultando a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas na creche [...]”.

Percebe-se, a partir da contribuição dos docentes, que as colocações vão ao encontro do que Alves (2019) problematiza, e que o número excessivo de alunos nas turmas da creche compromete a aprendizagem das crianças com dificuldade, visto que impede que o professor consiga dar atenção individualizada para a criança que necessita.

Os dados da pesquisa evidenciam, ainda, a falta de formação dos professores, a falta de material e a necessidade de professor auxiliar em turma, para ajudar com os alunos público-alvo da educação especial com principais dificuldades enfrentadas por eles para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Sobre a falta de formação, o participante P02 reconhece: “[...] tenho dificuldades, pois não sei trabalhar com crianças especiais, então fazer uma adaptação para que eles sejam alcançados se torna uma tarefa difícil [...]”. Essa resposta evidencia a necessidade de formação por parte dos professores que atendem crianças no processo de inclusão.

No que tange a falta de material, as respostas dos participantes P02, P05 e P09 indicam a necessidade de investimento em materiais para auxiliar nas práticas pedagógicas inclusivas: “[...] temos falta de material de apoio que sejam pensadas para desenvolver aprendizagem desses alunos [...]” (P02).

Na mesma linha, os participantes relatam que a ausência ou falta de um professor auxiliar, ou estagiário para auxiliar os professores também foi identificada como uma dificuldade enfrentada no cotidiano, como apontam as respostas dos participantes P12 e P07, respectivamente: “[...] pensando no coletivo, o desafio é principalmente a falta de professor auxiliar especializado [...]” (P12) e “[...] profissionais como segundo professor com formação na área [...]” (P04).

Além do apontado anteriormente, os professores participantes da pesquisa indicaram a necessidade de uma equipe para dar suporte em sua prática pedagógica, apontando uma carência existente na construção do planejamento, bem como, a falta de colaboração entre profissionais. “[...] as dificuldades seriam na questão de suporte de profissionais que auxiliassem os professores no seu planejamento e entendimento dos alunos que necessitam de mais auxílio na execução das atividades [...]” (P11). O que vai ao encontro de Stiegler (2017), que aponta a

necessidade de um trabalho coletivo com a criança que está vivenciando um processo de inclusão.

2.3 Parcerias para o atendimento especializado

Na categoria ‘Parcerias para o atendimento especializado’, leva-se em consideração que as crianças público-alvo da educação especial muitas vezes necessitam de atendimento diferenciado daquele atendimento oferecido pelas creches, seja ele feito por psicólogas, neuropediatras, fonoaudiólogas ou em escolas especializadas. E dependendo do laudo, faz-se necessário que recebam o suporte individualizado para o seu desenvolvimento. No que diz respeito às crianças de zero a três anos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que o atendimento educacional especializado para essas crianças se expressa por meio de serviços de intervenção precoce, o que objetiva otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem e devem ser realizados em parceria com os serviços de saúde e de assistência social (Bruno, 2018).

Sobre esse atendimento com diferentes profissionais, os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos professores (25) afirma que seus alunos não recebem esse tipo de atendimento, ficando a responsabilidade apenas com o professor da turma de auxiliar essa criança em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Três professores afirmaram que as crianças recebem atendimento, mas não conseguiram explicar como isso ocorre, o que indica uma desarticulação nas informações, que pode inclusive prejudicar o desenvolvimento da criança. Três afirmaram que seus alunos recebem atendimento com a equipe multidisciplinar, e dois têm seus alunos atendidos em outras instituições.

As respostas indicam inconsistências no acompanhamento dessas crianças. O que contraria a proposta de inclusão e de trabalho coletivo entre escola e outras atividades assistivas (Ruiz Chaves, 2021). Os professores afirmam que os CMEI recebem visitas esporádicas da psicóloga da Secretaria de Educação. O que é possível perceber nas respostas dos participantes P02 e P08: “[...] Depende do que pode ser considerado acompanhamento, uma visita presencial creio que não seja considerada [...]” (P02) e “[...] na escola em geral, vieram uma vez, a psicóloga [...]” (P08).

Compreendendo que as crianças público-alvo da educação especial que frequentam a etapa da creche necessitam de atendimento especializado, faz-se necessário que tenham acesso a esse atendimento e que ele deve ser realizado por diferentes profissionais, de acordo com a

necessidade da criança (Stiegler, 2017), pois, delegar essa responsabilidade somente para o professor da turma é mostrar que se tem uma visão distorcida sobre o que é educação inclusiva.

Em contrapartida, para as crianças que recebem esse atendimento diferenciado fora do centro de Educação Infantil é importante que haja compartilhamento das informações entre os profissionais envolvidos e os professores, pois, essa troca possibilita que professores e demais profissionais possam adequar as suas práticas e trabalhar em conjunto para proporcionar a criança melhores condições para o seu desenvolvimento.

Assim, os dados indicam que a percepção que os professores têm acerca da troca de informações com os profissionais da equipe multidisciplinar (neuropediatra, fonoaudióloga e psicóloga) não é uniforme, já que alguns professores a veem de forma positiva e outros nem tanto. As respostas que apresentaram uma visão positiva (6) sobre essa troca de informações apontaram que elas ocorrem por meio de interlocutores, e os profissionais repassam as informações para a supervisora e diretora do CMEI e estas repassam aos professores.

Além dessa questão, algumas respostas enfatizam o modo como ocorrem as orientações repassadas à equipe gestora, que podem ser em “grupo de estudos” (P06) ou por meio de “diálogo, vídeos, textos”. (P11). Desta forma, as respostas evidenciam que há pouco, ou nenhum contato direto dos professores com os profissionais da equipe multidisciplinar da secretaria de educação municipal, ficando o repasse das informações somente para diretor ou supervisor, o que pode indicar uma fragilidade nesse processo.

Quanto aos professores que apresentaram uma visão negativa a respeito dessa troca de informações, suas respostas evidenciaram uma ausência na comunicação com relação aos alunos e suas necessidades. Indicam a necessidade de melhoria na troca de informações e orientações destinadas aos professores. Conforme evidencia o P09: “[...] ainda não recebi nenhuma orientação da equipe da secretaria, apenas da equipe da APAE, a qual trouxe maneiras de lidar com a criança aliados às dificuldades e problemas de saúde que a criança possui [...]”.

Outro ponto evidenciado pelos dados da pesquisa é destacado por um participante, é que o professor também tem responsabilidade de buscar individualmente informações referentes às crianças e os atendimentos que ela realiza, pois, os profissionais da equipe multidisciplinar “[...] procuram sempre conversar orientando sobre como agir com as crianças e sempre que precisamos podemos solicitar ajudar [...]” (P05). Dessa forma, conforme Ruiz Chaves (2021), o professor é responsabilizado e assume, individualmente, uma responsabilidade que deveria ser de toda a equipe.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos docentes acerca das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas creches do município de União da Vitória, Paraná. A partir da análise dos dados, foi possível identificar elementos centrais que caracterizam o cenário da inclusão na Educação Infantil, especialmente no contexto das creches.

Os resultados evidenciam que, embora os professores reconheçam a importância da inclusão e demonstrem compromisso com sua efetivação, enfrentam inúmeros desafios estruturais e pedagógicos. A ausência de formação continuada específica, a escassez de materiais adaptados, a falta de apoio institucional e a sobrecarga de trabalho são fatores que comprometem a qualidade das práticas inclusivas. Soma-se a isso a presença significativa de crianças sem diagnóstico formal, o que dificulta o acesso ao atendimento especializado e sobrecarrega os docentes, que assumem, muitas vezes, responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com equipes multidisciplinares.

Apesar dessas limitações, os dados revelam que os professores têm desenvolvido estratégias de adaptação curricular e metodológica, evidenciando esforços para garantir o acesso e a participação de todas as crianças nas atividades escolares. As práticas pedagógicas inclusivas são construídas no cotidiano, por meio de ações como o uso de atividades lúdicas, adaptações de materiais, organização da rotina e atenção individualizada, sempre pautadas no respeito às singularidades dos alunos.

A pesquisa também aponta a fragilidade das parcerias interinstitucionais, especialmente no que diz respeito ao atendimento especializado. A comunicação entre os profissionais da saúde, assistência social e educação ainda é incipiente, o que compromete a articulação necessária para o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da educação especial.

Diante desse cenário, conclui-se que a efetivação da educação inclusiva nas creches exige não apenas o engajamento dos docentes, mas também o fortalecimento das políticas públicas, com investimentos em formação continuada, infraestrutura adequada, equipes de apoio e regulamentações específicas para a inclusão na Educação Infantil. É fundamental que a inclusão seja compreendida como um processo coletivo e intersetorial, que ultrapassa os limites da sala de aula e envolve toda a comunidade escolar e os serviços públicos de suporte à infância.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para o fortalecimento do campo de estudos sobre educação inclusiva na Educação Infantil ao evidenciar, a partir da percepção dos docentes, os desafios e as possibilidades presentes na construção de práticas pedagógicas inclusivas no

cotidiano das creches. Ao trazer elementos empíricos que revelam as tensões entre as orientações das políticas públicas e as condições concretas de implementação da inclusão, o estudo amplia a compreensão sobre como essas práticas são produzidas no contexto da primeira infância. Contudo, é importante reconhecer que a investigação apresenta como limitação o fato de ter sido desenvolvida em um único campo empírico, circunscrito às creches de um município específico, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Ainda assim, os achados oferecem importantes subsídios para o debate acadêmico e para a formulação de políticas e ações formativas voltadas à Educação Infantil inclusiva, especialmente ao evidenciar a centralidade da formação docente, do apoio institucional e da articulação dos profissionais. Dessa forma, a pesquisa reafirma a relevância de investigações que aprofundem a compreensão das práticas inclusivas em diferentes contextos educacionais, contribuindo para o avanço da produção científica e para a consolidação de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, p. 123–140, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/> Acesso em: 26 ago. 2025.

ALVES, F. Desafios da inclusão na educação infantil: número de alunos por turma e práticas pedagógicas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 58, p. 77–94, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/index> Acesso em: 26 ago. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 301–318, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/589>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRUNO, M. M. G; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687–701, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CARDOSO, C. **A formação docente e a inclusão: desafios e práticas pedagógicas no contexto atual**. São Paulo: Editora da Educação, 2023.

CORRÊA, S. de S.; BRIDI, D.; BRIDI, C. N.; ZANCANARO, M. Estudos sobre Educação. Da base legal à prática cotidiana: O que indicam as pesquisas relacionadas à inclusão no ensino superior?. **Nuances**. v. 35, p. e024010, 2024. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10620> Acesso em: 6 dez. 2025.

CORRÊA, S. de S.; CARLINI DE MORAES, A.; GRÜTZMANN, F. Da fala sobre a fala com: conversas sobre inclusão com estudantes autistas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, Brasil, v. 18, n. 48, p. 82–99, 2026. DOI: 10.58422/repesq.2026.e1926. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1926> . Acesso em: 26 abr. 2026.

FERREIRA, A. P. **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade: a criança como sujeito. *In*: KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. São Paulo: Ática, 2005.

MEDEIROS, E. T. **A formação de professores e a educação inclusiva: desafios e possibilidades no contexto brasileiro**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MENDES, E. G. **Inclusão: é possível começar pelas creches**. *In*: ANPED. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores: saberes, tempos e culturas**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2020.

OLIVEIRA, M. L.; ZIESMAN, G.; GUILHERME, L. F. **Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades para a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, V. L. de. **Brincar e aprender: o papel das atividades lúdicas na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

RUIZ CHAVES, W.; CHEN-QUESADA, E.; GARCIA-MARTINEZ, J. A. **Inclusão na educação: uma revisão da literatura para gestão educacional**. *Innovaciones Educativas [online]*, v. 23, n. 35, p. 211–234, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2014.

STIEGLER, M. F. **Educação inclusiva: teoria e prática para a sala de aula**. São Paulo: Artmed, 2017.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S. de S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANT-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. **Education Sciences**, v. 15, p. 1281, 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281> Acesso em: 30 out. 2025.

Educational Materials and Objects from the Perspective of Special Education in the Professional Master's Program

Flávia Roldan Viana¹
Géssica Fabiely Fonseca²
Miriam Carine Silva³

Resumo

Esta pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Especial (MPEE) da UFRN, investiga como a produção e o uso estratégico de Produtos Educacionais (PE) promovem a inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência. O estudo consiste em uma pesquisa de caráter exploratório e natureza qualitativa-interpretativa com o desenvolvimento de um estudo de caso e toma como objeto de análise a totalidade dos Produtos Educacionais desenvolvidos no MPEE no período compreendido entre 2020 e 2025, analisados sob os critérios de inovação, replicabilidade e impacto social da CAPES. A análise, apoiada pelo software IRAMUTEQ, revela que, embora a Educação Básica concentre 62,26% da produção, o programa expande-se para áreas como Ensino Superior, Saúde e Atendimento Hospitalar. Os resultados demonstram que a eficácia dos materiais reside na aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), transformando a prática pedagógica e consolidando o MPEE como polo de inovação e Tecnologia Assistiva na Região Nordeste.

Palavras-chave: Produto Educacional; Educação Especial; Mestrado Profissional.

Abstract

The research, conducted within the scope of the Professional Master's in Special Education (MPEE), aims to investigate how the production and strategic use of educational products (EP) developed in the program can promote inclusion, participation, and learning of students with disabilities at different levels and modalities of education. The study is based on exploratory research on the EPs developed in the MPEE from 2020 to 2025 according to Capes' evaluation criteria, ranging from low-tech resources and material adaptations to the development of assistive technologies and accessible digital resources. The methodology is qualitative-interpretative, in the form of a case study. The results of this research present the impacts of the EPs on teaching practice and teacher training, as well as on the production of educational materials and objects, fostering reflection, innovation, and the advancement of knowledge and practices in the field of Special Education.

Keywords: Educational Product; Special Education; Professional Master's Degree.

¹Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Base de Pesquisa Sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais. Orcid iD <https://orcid.org/0000-0002-7289-4512>. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Base de Pesquisa Sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais. Orcid iD <https://orcid.org/0000-0002-7095-6038>. E-mail: gessica.fonseca@ufrn.br

³ Mestranda em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Base de Pesquisa Sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais. Orcid iD. <https://orcid.org/0009-0007-4056-3384> E-mail: carinern7@gmail.com

Introdução

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, exige um esforço contínuo na busca por estratégias pedagógicas e recursos que garantam a participação plena e a aprendizagem efetiva de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência (Medeiros; Viana, 2022, Bezerra *et al*, 2024). Neste cenário, a produção de Materiais e Objetos Educacionais acessíveis e adaptados emerge como um pilar fundamental para a efetivação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e para a individualização do processo de ensino.

É nesse contexto que se insere o papel estratégico dos Programas de Pós-Graduação Profissional. Ao contrário da modalidade acadêmica, o Mestrado e Doutorado Profissional tem como característica intrínseca a articulação entre teoria e prática, materializada na produção dos chamados Produtos Educacionais (PE). Tais produtos representam soluções concretas e inovadoras, desenvolvidas para impactar diretamente o cotidiano escolar e a prática docente. Estudos na área, Bessemer e Treffinger (1981), Rizzatti *et al.* (2020), Bagnara e Pereira (2024), indicam que os produtos e/ou técnicas desenvolvidos, a partir de pesquisas de campo, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação Profissionais contribuem para que o profissional compreenda a sua prática de maneira mais reflexiva.

Dada a relevância de transformar a pesquisa em ações aplicáveis, esta investigação se propõe a investigar como a produção e o uso estratégico dos produtos educacionais desenvolvidos no Mestrado Profissional em Educação Especial (MPEE) podem promover a inclusão, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A presente pesquisa, vinculada ao projeto institucional devidamente aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE: 40918920.6.0000.5292), toma como objeto de análise a totalidade dos Produtos Educacionais desenvolvidos no MPEE no período compreendido entre 2020 e 2025. A análise abrange desde recursos de baixa tecnologia e adaptações simples de materiais didáticos até o desenvolvimento de tecnologias assistivas e recursos digitais acessíveis, utilizando os critérios avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como balizadores⁴.

⁴ Pesquisa vinculada ao projeto intitulado "Tempos de aprendizagens no contexto da acessibilidade comunicacional e da educação bilíngue para surdos na Educação Básica e no Ensino Superior: os novos desafios de ensinar", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número de protocolo CAAE: 40918920.6.0000.5292.

Espera-se que os resultados desta pesquisa apresentem o panorama da produção de PE no campo e revelem os impactos desses produtos na prática pedagógica, na formação continuada de professores e na produção de materiais e objetos educacionais, contribuindo assim para fomentar a reflexão e a inovação, bem como para o avanço do conhecimento e das práticas no campo da Educação Especial.

Para atingir o objetivo proposto, este artigo está estruturado em quatro seções subsequentes: o Referencial Teórico, que aborda a Educação Especial e o papel dos Materiais e Objetos Educacionais; a Metodologia, que detalha o percurso da pesquisa documental e do estudo de caso; a Análise e Discussão dos Resultados, que apresenta os achados sobre os PE e seus impactos; e, por fim, as Considerações Finais, com a síntese e as conclusões do trabalho.

A(s) autoria(s) deve utilizar este espaço para expor sinteticamente os elementos textuais que serão encontrados nos itens a seguir. Não é sugerido usar de citações diretas, indiretas e paráfrases dado que existe item específico para tal.

1. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e o Contexto Regional de Formação Profissional

A Educação Especial tem evoluído de um modelo segregador para uma abordagem inclusiva, consolidada pelas políticas educacionais brasileiras que preconizam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular. Neste contexto, a inclusão não se resume à mera matrícula, mas exige a transformação do sistema educacional para que este ofereça condições de acessibilidade e recursos adequados que contemplem a diversidade inerente ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) (Medeiros; Viana, 2022, Silva *et al*, 2023 e Bezerra *et al*, 2024).

Essa demanda por transformação impulsiona a necessidade de formação qualificada de professores capazes de inovar na prática. É nesse panorama que surge o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sua criação representa um marco significativo, ao se estabelecer como o primeiro programa de Mestrado Profissional em Educação Especial da Região Nordeste do Brasil. Tal iniciativa reflete o compromisso com o desenvolvimento regional e com a formação de docentes pesquisadores aptos a intervir diretamente nas necessidades educacionais específicas, preenchendo uma lacuna de produção de conhecimento e soluções

aplicáveis em um território com altos índices de desigualdade e carência de recursos especializados.

Historicamente, a formação *stricto sensu* em Educação Especial no Brasil concentrou-se na Região Sudeste, criando um hiato na produção de conhecimentos aplicados às realidades socioculturais do Norte e Nordeste. Enquanto centros tradicionais focam majoritariamente em modelos acadêmicos de pesquisa, o cenário do Nordeste enfrenta desafios singulares, como a escassez de recursos especializados em áreas rurais e a necessidade de tecnologias de baixo custo que respondam às desigualdades regionais.

Nesse panorama, o MPEE/UFRN assume um papel de vanguarda ao estabelecer-se como o primeiro mestrado profissional da área na região. Diferente de programas em outras regiões que guardam um caráter puramente teórico, a relevância do programa potiguar reside na sua capacidade de transformar a prática pedagógica local por meio de 'formação em cascata' e produtos com abrangência territorial. Essa interiorização do conhecimento é um diferencial estratégico para o fortalecimento da Rede Nacional de Formação de Professores, consolidando o Nordeste não apenas como consumidor, mas como um polo gerador de inovação e Tecnologia Assistiva adaptada às suas demandas específicas.

No cerne da prática pedagógica inclusiva, a materialidade do ensino desempenha um papel crucial. Os Materiais e Objetos Educacionais são compreendidos como todo e qualquer recurso (físico ou digital) utilizado para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Para o aluno com deficiência, os Materiais e Objetos Educacionais deixam de ser um mero complemento e se tornam frequentemente um requisito de acessibilidade para o acesso ao currículo.

A busca por Materiais e Objetos Educacionais que atendam à diversidade leva, invariavelmente, ao princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA é um *framework* que orienta a concepção e a estruturação de ambientes, currículos e materiais de modo a serem inerentemente acessíveis a todos, desde o ponto de partida, e não apenas por meio de adaptações posteriores (Souza; Romani, 2023). O DUA se baseia em três princípios fundamentais: oferecer múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão (Nelson, 2014 e Nunes; Madureira, 2015). A aplicação do DUA na produção de Materiais e Objetos Educacionais é, portanto, um fator estratégico para a promoção da participação e da aprendizagem dos estudantes, assegurando que os recursos desenvolvidos sejam flexíveis e utilizáveis por uma ampla gama de habilidades e estilos de aprendizado.

O Mestrado Profissional diferencia-se do Mestrado Acadêmico pelo foco na aplicação direta do conhecimento científico para a solução de problemas práticos, contribuindo para a inovação e o desenvolvimento profissional. Na área da Educação Especial, o Mestrado Profissional se torna um *locus* privilegiado para a geração de intervenções baseadas em evidências.

O PE é a peça central e o resultado obrigatório do Mestrado Profissional. No contexto do MPEE/PPGEEsp/UFRN, corresponde à materialização das pesquisas e intervenções dos mestrandos, configurando-se majoritariamente como um Material Educacional que pode assumir diversas formas: guias, *softwares*, aplicativos, materiais táteis, recursos de Tecnologia Assistiva, entre outros.

Os PE desenvolvidos no Mestrado Profissional são avaliados pela Capes sob a ótica da relevância, do ineditismo e da aplicabilidade na prática pedagógica. Eles representam, portanto, a ponte que conecta a teoria da Educação Especial e os princípios do DUA à realidade da sala de aula. Ao investigar a produção e o uso estratégico desses PE (que são, essencialmente, Materiais e Objetos Educacionais acessíveis e inovadores), esta pesquisa busca mapear o ciclo virtuoso de formação docente, inovação de materiais e impacto direto na inclusão e na aprendizagem dos alunos com deficiência.

2. Metodologia

O presente estudo é delineado por uma abordagem que combina a natureza qualitativa-interpretativa com o desenvolvimento de um estudo de caso específico. Esta escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender em profundidade o fenômeno da produção e do uso estratégico dos Produtos Educacionais (PE) em um contexto delimitado e relevante: o Mestrado Profissional em Educação Especial (MPEE) do PPGEEsp/UFRN.

2.1 Tipo de Pesquisa: Qualitativa-Interpretativa e Exploratória

A pesquisa adota a perspectiva qualitativa por se concentrar na interpretação e na atribuição de sentido aos dados, buscando compreender os processos, os impactos e o potencial de inovação dos PE na prática pedagógica. O caráter interpretativo permite ir além da descrição dos produtos, analisando como eles se articulam com os objetivos de inclusão, participação e aprendizagem (Severino, 2012). Além disso, o estudo possui um viés

exploratório inicial, necessário para o levantamento e o mapeamento da diversidade de Produtos Educacionais desenvolvidos no âmbito do MPEE.

2.2. Estratégia de Investigação: Estudo de Caso

O delineamento como Estudo de Caso, estratégia de investigação qualitativa no âmbito das ciências humanas e sociais (Melo Junior; Moraes, 2018), é empregado por focar em um sistema delimitado: a produção de Produtos Educacionais no Mestrado Profissional em Educação Especial (MPEE) da UFRN. Este recorte permite uma análise aprofundada da articulação entre a formação profissional (Mestrado) e a geração de inovações aplicáveis (PE), que são essenciais para a Educação Especial na Região Nordeste.

2.3. Corpus da Pesquisa

O campo de pesquisa é o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e as fontes de dados (*corpus*) consistem em uma pesquisa documental exaustiva do acervo de Produtos Educacionais (PE) defendidos e aprovados no MPEE no período de 2020 a 2025.

O *corpus* é constituído por:

1. Produtos Educacionais (PE): Os próprios materiais, objetos ou *softwares* desenvolvidos.
2. Documentos de Avaliação: Os relatórios de defesa e as fichas de avaliação que atestam a qualidade, relevância e aplicabilidade dos PE, considerando os critérios avaliativos da Capes para o Mestrado Profissional.

Os Materiais e Objetos Educacionais desenvolvidos no âmbito do Programa passam por validação da banca de Defesa que preenchem a "Ficha de Validação de Produto/Processo Educacional". A Ficha é um instrumento metodológico fundamental que garante a qualidade e a aderência dos Produtos Educacionais (PE) às diretrizes do Mestrado Profissional, especialmente as estabelecidas pela CAPES, não sendo apenas um instrumento burocrático, mas sim o principal balizador da qualidade do Produto Educacional no PPGEEsp/UFRN. Conforme especificado no documento, a validação do PE é realizada pela banca de defesa por meio deste instrumento.

Esta ficha foi utilizada na presente pesquisa como um Protocolo de Análise Documental secundário, pois seus critérios refletem diretamente os requisitos de qualidade da CAPES e orientam a coleta de dados sobre:

- Contexto e Público-Alvo: Assegurando que o PE esteja voltado para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e explicita o nível/modalidade de ensino e o público específico;
- Aderência: Garantindo o vínculo do PE com a área de concentração, as linhas e os projetos de pesquisa do PPGEEsp.

A estrutura da Ficha de Validação foi essencial para nortear a categorização dos 53 PE e definir os critérios de análise apresentados no Capítulo 4, especificamente nas categorias de Aplicação, Aplicabilidade, Replicabilidade, Abrangência Territorial, Complexidade, Impacto e Inovação.

A coleta de dados priorizou a catalogação e categorização dos PE em termos de tipologia (baixa tecnologia, adaptação de materiais, tecnologia assistiva, recurso digital acessível), público-alvo e nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, etc.)

A coleta foi realizada por meio de um protocolo de análise documental estruturado, desenvolvido para extrair as seguintes informações de cada PE:

- Título e Resumo do Produto;
- Categoria de Recurso (conforme tipologia da Educação Especial/Tecnologia Assistiva);
- Objetivo de Inclusão/Aprendizagem;
- Público Alvo (Tipo de deficiência);
- Nível de Ensino;
- Grau de Aderência aos Princípios do DUA (por avaliação do pesquisador).

A análise e interpretação dos dados foram operacionalizadas com o auxílio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que permitiu o processamento do *corpus* textual composto pelos resumos e fichas de validação dos 53 Produtos Educacionais. A codificação seguiu a técnica de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que identificou a proximidade lexical e a segmentação do conteúdo em classes temáticas. Esse refinamento tecnológico possibilitou a análise de conteúdo (Bardin, 2016) de forma mais rigorosa, cruzando os termos mais frequentes com as categorias de análise: diversidade dos recursos, potencial de impacto e contribuição para o campo da Educação Especial. O material textual e os documentos foram

codificados em categorias que buscaram responder diretamente ao objetivo da pesquisa, como:

- Categoria 1: Diversidade e inovação dos PE (análise da tipologia e ineditismo). Avaliou-se o ineditismo e a capacidade do produto em apresentar soluções originais, seja pelo desenvolvimento de novos recursos ou pela adaptação criativa de tecnologias existentes para o contexto da inclusão.

Categoria 2: Potencial de impacto (análise da aplicabilidade e resultados relatados na formação e na prática pedagógica). Verificou-se o potencial de o material ser utilizado por terceiros em diferentes contextos educativos (escolas, museus, hospitais), garantindo que a solução não seja restrita apenas ao local da pesquisa original e analisou-se a aderência do produto à prática pedagógica cotidiana, garantindo que o recurso seja funcional e diretamente aplicável em sala de aula ou em contextos não escolares.

Categoria 3: Contribuição para o campo (análise do avanço do conhecimento e da reflexão sobre Materiais e Objetos Educacionais). Mensurou-se a capacidade de transferência do conhecimento para a sociedade, observando se o produto gera benefícios reais e perceptíveis para o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Essa triangulação entre a pesquisa documental, o estudo de caso e a análise de conteúdo permitiu não apenas descrever os PE, mas também interpretar seu papel estratégico na promoção da inclusão e na consolidação do MPEE como um agente de mudança na Educação Especial do Nordeste.

3. Resultados

O levantamento exploratório dos Produtos Educacionais (PE) defendidos no Mestrado Profissional em Educação Especial (MPEE) da UFRN, no período de 2020 a 2025, revelou uma produção diversificada, totalizando 53 Produtos. Esta quantidade, por si só, atesta o dinamismo do programa e a aderência à exigência da CAPES de vincular a pesquisa a soluções aplicáveis e de impacto social, consolidando o MPEE como um polo gerador de inovação para a Educação Especial na Região Nordeste.

A Ficha de Validação, ao ser preenchida pela banca de defesa, representa a principal evidência da qualidade e do potencial de impacto dos Produtos Educacionais do MPEE. A análise dos 53 Produtos Técnico-Tecnológicos (PTT) à luz desses critérios permite traçar um panorama que reforça as conclusões da pesquisa:

- Evidência de Aplicabilidade e Replicabilidade: A ficha exige que a banca avalie se o PE foi aplicado e se tem potencial de replicabilidade. Para o Mestrado Profissional, o PE deve ser aplicável e é recomendado que seja aplicado. O alto número de PE no MPEE/UFRN com potencial de replicabilidade (que pode ser evidenciado pela avaliação das bancas) confirma a natureza do programa em produzir Materiais e Objetos Educacionais que podem ser utilizados por terceiros em diferentes contextos. A replicabilidade é um fator que sustenta a relevância da produção do MPEE como contribuição para a Educação Especial, pois permite a disseminação das soluções para além do estado do Rio Grande do Norte.
- Mensuração do Impacto e Inovação: A ficha permite classificar o PE quanto à sua complexidade (alta, média ou baixa) e ao seu impacto (real ou potencial). A avaliação da Inovação não se restringe ao produto em si, mas considera a metodologia de desenvolvimento, o emprego de recursos para torná-lo mais acessível, e o contexto social. O fato de 53 PE terem sido validados sob esses critérios implica que a maioria se enquadra em pelo menos média complexidade e apresenta algum grau de inovação, muitas vezes derivado da adaptação e reflexão sobre o conhecimento existente para torná-lo acessível.
- Reflexo da Proposta Profissional: Os blocos de avaliação da Ficha, especialmente a categoria "Sociedade", que avalia o nível de aplicação e transferência do PE para um sistema, comprovam o foco do Mestrado Profissional. O ideal de "Alto" impacto social é alcançado quando o PE é "gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade". O *corpus* de PE do MPEE/UFRN, ao visar contextos como shoppings, hospitais e museus, demonstra a busca ativa por este alto grau de impacto social e cultural, conforme exigido pelo instrumento de validação.

Dessa forma, a Ficha de Validação do Programa opera como um padrão de qualidade que formaliza as diretrizes da CAPES e assegura que a produção do MPEE se mantenha fiel ao seu propósito de gerar Materiais e Objetos Educacionais com alta aplicabilidade, relevância e potencial de transformação da prática em Educação Especial.

3.1. Abrangência e Diversificação dos Produtos Educacionais

A análise da distribuição dos PTT demonstra que o impacto do MPEE transcende o ambiente escolar tradicional, permeando diferentes níveis de ensino e contextos sociais. 62,26% dos Produtos tem foco na intervenção direta em sala de aula e no cumprimento da missão primordial da Educação Especial. A implicação é que o MPEE está fornecendo um

volume significativo de ferramentas diretamente aplicáveis à rotina escolar, ajudando a cumprir o imperativo de inclusão do sistema de ensino regular. Os PE nessa área tendem a ter um impacto real na prática profissional do discente e do sistema. 16, 98%, tem foco no Ensino Superior, o que significa a luta pela permanência qualificada e acessibilidade na universidade. reforça a inclusão universitária e a permanência com qualidade dos estudantes com deficiência.

Historicamente, o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na universidade são marcados por barreiras atitudinais, curriculares e arquitetônicas. PE como o que trata de Aulas Práticas em Laboratórios ou o Glossário Digital Acadêmico em Libras têm a implicação direta de democratizar o conhecimento técnico-científico e as atividades práticas, tornando a UFRN e outras IES mais aderentes aos princípios do DUA.

9,43% dos PE, tem o foco em contextos não escolares, culturais, o que representa a busca pela cidadania plena e a acessibilidade cultural. A implicação desse dado, é que a pesquisa do MPEE assume que a inclusão não se esgota nos muros da escola, mas exige a acessibilidade cultural e o acesso aos bens de consumo e lazer. Esses PE aplicam o DUA para garantir o direito à participação comunitária e social, demonstrando a transferência do conhecimento acadêmico para o benefício de segmentos da sociedade.

A articulação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as Tecnologias Assistivas (TA) é fundamental para a eliminação de barreiras, embora operem em perspectivas complementares. Enquanto o DUA foca no planejamento de ambientes e materiais acessíveis para todos desde a concepção, a TA oferece o suporte individualizado necessário para a funcionalidade específica do aluno com deficiência. No contexto do Mestrado Profissional, essa simbiose manifesta-se tanto em recursos de baixa tecnologia — como adaptações táteis e materiais impressos com linguagem simples que ampliam os meios de representação — quanto em soluções de alta tecnologia, a exemplo de glossários digitais em Libras e softwares de Comunicação Alternativa (CAA). O uso estratégico dessas tecnologias sob a ótica do DUA garante que o PE não seja apenas um acessório isolado, mas uma ferramenta integrada que permite múltiplos meios de engajamento e expressão, assegurando a equidade curricular.

5,66% dos PE, tem foco na saúde, o que demonstra a intersetorialidade, ligando o PE a intervenções na saúde e reabilitação. E 5,66% tem foco no Atendimento Hospitalar/Domiciliar, garantindo o direito à educação para aqueles que estão temporariamente fora do ambiente escolar. A produção para a Saúde e o Atendimento

Hospitalar/Domiciliar (6 PTT) demonstra que o programa reconhece a intersectorialidade da Educação Especial. O PE se estende para áreas de impacto como a Saúde e a reabilitação, garantindo o direito educacional a crianças e jovens que, por motivos de saúde, estão temporariamente ou permanentemente fora da escola regular. A presença de Produções Tecnológicas e Técnicas (PTT) voltadas à saúde indica que a educação não está apenas "ao lado" da saúde, mas integrada a ela. As intervenções nesse campo geralmente focam em como educação e saúde podem potencializar a aprendizagem. Isso inclui desde o uso de Tecnologia Assistiva até adaptações posturais e de comunicação que permitem ao aluno com deficiência física ou motora interagir com o currículo. Esse dado sugere uma prática onde professores de Educação Especial e profissionais de saúde (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos) compartilham saberes. O foco não é a "cura", mas a reabilitação funcional dentro do contexto escolar. (Quadro 1):

QUADRO 1 – Distribuição dos PTT

Contexto de Aplicação	Quantidade de PTT	Proporção
Educação Básica	33	62,26%
Ensino Superior	09	16,98%
Contextos Não Escolares (Museus)	05	9,43%
Saúde	03	5,66%
Atendimento Hospitalar/Domiciliar	03	5,66%
Total	53	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

A presença de Produtos Educacionais (PE) voltados às categorias de 'Saúde' e 'Atendimento Hospitalar/Domiciliar', cada uma representando 5,66% da produção, evidencia o compromisso do MPEE com a intersectorialidade e a garantia do direito à educação em contextos de vulnerabilidade clínica e de que a condição de saúde não se torne um impedimento para o percurso escolar. No âmbito da Saúde, os produtos focam em processos

de reabilitação que não dissociam o desenvolvimento cognitivo do bem-estar físico, utilizando materiais que estimulam a neuroplasticidade e a prontidão para a aprendizagem.

O atendimento hospitalar/domiciliar previne a evasão escolar e o atraso pedagógico. Para o aluno, a presença do professor no ambiente clínico funciona como um elo com a "vida normal" fora da patologia. Os produtos funcionam como pontes pedagógicas essenciais para estudantes que, devido a condições temporárias ou permanentes de saúde, estão afastados do convívio escolar regular. Esses recursos auxiliam na educação ao oferecerem sequências didáticas adaptadas e suportes de Comunicação Alternativa (CAA) que permitem ao aluno manter o vínculo com o currículo e com a sua identidade de estudante, mitigando os impactos da hospitalização no processo de escolarização.

O foco majoritário na Educação Básica (62,26%) sublinha a principal missão do programa: munir os professores-mestrandos de ferramentas concretas para a inclusão na sala de aula regular. Contudo, a significativa presença de PE voltados para o Ensino Superior (9 PTT), para a Saúde (3 PTT) e, notavelmente, para Contextos Não Escolares como Museus (5 PTT), indica uma perspectiva de inclusão ampliada, que reconhece o direito à participação em todos os espaços sociais, culturais e acadêmicos. Exemplos como o website “Sinalibras: glossário bilíngue libras/português dos pontos turísticos da cidade do Natal-RN” (Correia, 2024) ilustram o olhar do programa para a acessibilidade em espaços públicos e a autonomia da pessoa com deficiência.

Essa diversificação da abrangência territorial e de contexto reforça a replicabilidade dos PE, que podem ser adaptados para diferentes sistemas educacionais e sociais.

3.2. A tipologia dos Produtos Educacionais

A tipologia dos Produtos Educacionais é altamente diversificada, abrangendo desde recursos formativos (*e-book* de orientações, cursos de extensão, ciclos formativos) até ferramentas digitais e materiais táteis (Portfólio digital, vídeos acessíveis, Cartilhas, Glossário Digital).

Os exemplos de destaque demonstram a concretização dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao oferecer múltiplos meios de representação e de engajamento:

- O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A LINGUAGEM SIMPLES COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO (Souza, 2022): Uma pesquisa que se propôs a analisar uma formação em Linguagem Simples e suas relações com a prática pedagógica

inclusiva nas Salas de Recursos Multifuncionais, na percepção de professores do Atendimento Educacional Especializado para subsidiar seu PTT final.

- AULAS PRÁTICAS EM LABORATÓRIOS DA UFRN: ELEMENTOS DIDÁTICOS PARA UM ENSINO ACESSÍVEL (Trindade, 2023): Evidencia a preocupação com a inclusão no Ensino Superior e nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas. Foca na eliminação de barreiras em ambientes tradicionalmente exclusivos, promovendo a participação e ação de estudantes com deficiência em atividades práticas.

- GUIA PARA SUBMISSÃO DE PROJETOS DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL: UM TUTORIAL ACESSÍVEL EM LIBRAS (Lira; Viana, 2023): Além de ser um PE de formação (capacitação em pesquisa), é um poderoso recurso de acessibilidade comunicacional. O uso da Libras garante o acesso à informação técnica e burocrática essencial, empoderando o pesquisador surdo e promovendo o princípio do engajamento através da remoção de barreiras linguísticas.

- SOUNDPAINTING: A ACESSIBILIDADE ESTÉTICA EM DUAS OBRAS DE NEWTON NAVARRO (Melo, 2024): Este PE é um exemplo notável de inovação que combina audiodescrição com o estímulo sinestésico. Demonstra a busca por múltiplos meios de representação para a fruição estética, indo além da simples descrição verbal e proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e sensorial para pessoas com deficiência visual em contextos de arte (Museus).

- O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS INCLUSIVOS (Fernandes, 2024): As Ciências da Natureza frequentemente dependem de recursos visuais complexos, abstrações e atividades práticas que podem criar barreiras para alunos com deficiência (sensorial ou intelectual). Este PE demonstra o esforço em aplicar o DUA para desconstruir essas barreiras, garantindo que o conhecimento científico — essencial para a participação social — seja acessível a todos.

- LIVRO INFANTIL ACESSÍVEL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COM NECESSIDADES DE COMUNICAÇÃO COMPLEXAS (Heredia, 2024): direciona o olhar para uma demanda altamente especializada e fundamental: a comunicação e a linguagem para o público com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com severas necessidades de comunicação. Um recurso literário que incorpora as estratégias da CAA, transformando um objeto didático-cultural para promover o engajamento e a representação para este público.

- EFEITOS DOS COMPONENTES DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (Silva, 2025): O PE não visa apenas o acesso ao conteúdo, mas à participação ativa da criança com NCC no processo de contação de histórias, utilizando os componentes da Comunicação Alternativa (CAA) como mediadores. Isso garante a manifestação do princípio do DUA de múltiplos meios de ação e expressão. Demonstra a preocupação do MPEE em inovar na fase inicial da escolarização, garantindo que as bases da linguagem e da interação social sejam estabelecidas de forma acessível para crianças com deficiência, promovendo a inclusão desde os primeiros anos.
- FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (Coutinho, 2025): possibilidades para a construção de uma escola inclusiva: Sua importância reside em dois pilares do DUA: a Formação (fornecendo múltiplos meios de engajamento para o próprio professor) e a Prática (munindo o docente de estratégias metodológicas que resultam em múltiplos meios de ação e expressão para o aluno com TEA). O produto funciona como uma ferramenta de transferência de conhecimento para a rede de ensino.
- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN (Vasconcelos, 2025): Este trabalho aborda a inclusão em uma área curricular que é frequentemente negligenciada na Educação Especial: o ensino de línguas estrangeiras. A importância está em aplicar o DUA para garantir a Representação do conteúdo de Língua Inglesa de maneira acessível. O PE oferece aos professores métodos e recursos que respeitam o ritmo e o estilo de aprendizagem dos estudantes com Síndrome de Down, demonstrando que a inclusão é possível e necessária em todo o currículo.

A materialização dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) torna-se visível ao analisarmos produtos expoentes do programa, como o Sinalibras e o *Soundpainting*. O Sinalibras (Glossário Bilíngue), atende primordialmente ao princípio dos Múltiplos Meios de Representação. Ao converter informações turísticas e culturais de Natal-RN para a Libras, o recurso rompe com a hegemonia da língua portuguesa escrita, oferecendo uma forma alternativa de acesso ao conteúdo que respeita a identidade linguística do surdo. Ele exemplifica como a teoria do DUA pode ser transposta para a cidadania plena e acessibilidade cultural; e o *Soundpainting* (Acessibilidade Estética), conecta-se diretamente ao princípio dos Múltiplos Meios de Engajamento e de Ação e Expressão. Ao combinar a

audiodescrição com o estímulo sinestésico para a fruição de obras de arte, o PE permite que o aluno com deficiência visual não apenas 'receba' a descrição da imagem, mas se engaje sensorialmente com a obra, proporcionando uma experiência de aprendizado rica e diversificada.

Esses exemplos demonstram que a inovação metodológica do MPEE não se limita à adaptação de tarefas, mas à criação de objetos que, por design, já preveem a diversidade de sentidos e formas de expressão do estudante.

A predominância de PTT em formatos diretamente aplicáveis (guias, cursos, materiais prontos) sugere que o MPEE está efetivamente fornecendo Materiais e Objetos Educacionais que funcionam como Tecnologia Assistiva e como mediadores pedagógicos. A importância desses PE reside em sua contribuição para a equidade curricular. Ele garante que o aluno com deficiência tenha acesso a áreas do conhecimento que são cruciais para a cidadania plena e para futuras escolhas profissionais, combatendo a tendência de restringir a participação desses alunos a disciplinas menos "práticas" ou "visuais". A ênfase na construção de materiais didáticos demonstra que a solução para o desafio da inclusão está na inovação metodológica e na materialidade pedagógica, e não apenas na adaptação do aluno (Viana; Viana; Souza, 2021).

O desenvolvimento desses PE transforma a Prática Pedagógica, oferecendo soluções testadas e validadas para desafios específicos. Os mestrandos, ao produzirem o PE, assumem o papel de agentes de mudança, saindo da passividade e tornando-se produtores de conhecimento e inovação. O PTT CICLO FORMATIVO: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO é um PE que exemplifica o foco na multiplicação do conhecimento e na formação em cascata.

A produção de 53 PTT demonstra que o MPEE não apenas cumpre seu papel institucional perante a CAPES, mas se estabelece como um vetor de inclusão, utilizando a diversidade de Produtos Educacionais como ferramentas concretas para a promoção da acessibilidade e da equidade em múltiplos contextos.

Considerações finais

O presente estudo investigou a produção e o uso estratégico dos Produtos Educacionais (PE) desenvolvidos no Mestrado Profissional em Educação Especial (MPEE) da UFRN entre 2020 e 2025. A análise documental de 53 produtos revelou um panorama robusto

de inovação voltado à promoção da inclusão, participação e aprendizagem de alunos com deficiência.

A pesquisa demonstrou que, embora a Educação Básica concentre a maior parte da produção (62,26%), o programa transcende o ambiente escolar tradicional. A diversificação para áreas como Ensino Superior, Saúde e Atendimento Hospitalar evidencia uma compreensão ampliada da inclusão como um direito que perpassa diversos espaços sociais e ciclos de vida. Notadamente, a intersetorialidade manifestada nos produtos de saúde e atendimento domiciliar garante a continuidade do direito à educação mesmo em condições de vulnerabilidade clínica.

Os resultados evidenciam que a eficácia desses materiais reside na aplicação rigorosa dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Produtos como o Sinalibras e o *Soundpainting* exemplificam como a teoria se materializa em ferramentas que oferecem múltiplos meios de representação e engajamento, rompendo barreiras sensoriais e linguísticas. A adoção de critérios de avaliação baseados em inovação, replicabilidade e impacto social assegura que a produção do MPEE não seja apenas acadêmica, mas uma resposta concreta às demandas da Região Nordeste.

Em suma, o MPEE/UFRN consolida-se como um polo gerador de Tecnologia Assistiva e inovação metodológica. O programa transforma professores em pesquisadores autônomos, capazes de produzir conhecimentos que geram impacto social imediato. Para estudos futuros, recomenda-se a avaliação da eficácia desses produtos em campo, ouvindo os usuários finais para mensurar o ganho real na autonomia e na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Referências bibliográficas

BAGNARA; I. C.; PEREIRA, T. I. **Produtos educacionais no mestrado profissional em educação: Concepções e experiências.** Curitiba: CRV, 2024.

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

BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. Analysis of creative products: review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981. Disponível em <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1981.tb00287.x> Acesso em: 18.03.2026

BEZERRA, Andreza V. B; SILVA, J. A. de L; MAGALHÃES, R. C. B. P; VIANA, F. R. Capacitismo, Eugenia e Educação Superior: Como entender essa relação? **INCANTARE**, v. 21, p. 1-21, 2024. Disponível em <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/8607> Acesso em: 18.03.2026

CORREIA, L. A. M. B. **Sinalibras: glossário bilíngue libras/português dos pontos turísticos da cidade do Natal-RN.** 2024. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/collections/a67c1822-d8bd-470f-876b-351e59102603?cp.page=1> Acesso em 18.03.2026

COUTINHO, K. L. da C. **Formação docente e estratégias metodológicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista:** possibilidades para a construção de uma escola inclusiva. Orientadora: 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/collections/a67c1822-d8bd-470f-876b-351e59102603?cp.page=1> Acesso em 18.03.2026

FERNANDES, L. M. V. **Contribuições para o ensino das ciências da natureza: desafios e possibilidades na construção de uma sequência didática para os anos finais do ensino fundamental.** 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/collections/a67c1822-d8bd-470f-876b-351e59102603?cp.page=1> Acesso em 18.03.2026

HEREDIA, G. D. de M. **Mediação do professor na contação de histórias para crianças com TEA na educação infantil.** 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/collections/a67c1822-d8bd-470f-876b-351e59102603?cp.page=1> Acesso em 18.03.2026

LIRA, W. M. S; VIANA, F. R. Objetos de Aprendizagem acessíveis para surdos: Vídeo tutorial em Libras sobre submissão de projetos de pesquisa na Plataforma Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE.UFES, v. 58, p. 1-15, 2023. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43475> Acesso em 18.03.2026

MEDEIROS, S. A; VIANA, F. R. Grupo de Estudo Aprendendo a Aprender? GEAA: Percurso formativo com professores do AEE. **REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE**, v. 7, p. 120-133, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41502> Acesso em 18.03.2026

MELO, A. L. de J. O. **A experiência estética em duas obras de Newton Navarro com o uso do SoundPainting.** 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/collections/a67c1822-d8bd-470f-876b-351e59102603?cp.page=1> Acesso em 18.03.2026

MELO JÚNIOR, A. L. de; MORAIS, R. de. ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. **Ensaio Pedagógico**, 2(1), 2018, p.26–33. Disponível em <https://doi.org/10.14244/enp.v2i1.59> Acesso em 18.03.2026

NELSON, L. L. **Design and deliver**: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore: Brookes Publishing Company, 2014.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. P. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84> Acesso em 18.03.2026

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P. M.; MATTOS, F.; RÔÇAS, Giselle; SILVA, M. A. B. V. da. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657> Acesso em 18.03.2026

SEVERINO, A. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Cortez, 25ed. 2012.

SILVA, A. W; MAGALHÃES, R. de C. B. P; SANTOS, R. A; GUEDEVILLE, R. S. Universalização Não Excludente e Individualização Inclusiva: Debates Curriculares em Torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar. **REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)**, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100312 Acesso em 18.03.2026

SILVA, R. D. da. **Efeitos dos componentes da comunicação alternativa na participação de crianças na contação de histórias**. Orientadora: 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/collections/a67c1822-d8bd-470f-876b-351e59102603?cp.page=1> Acesso em 18.03.2026

- SOUZA, A. C. P.; ROMANI, E. Processo participativo para a concepção de brinquedo inclusivo: uma pesquisa de representação gráfica para pessoas cegas. **ESTUDOS EM DESIGN (ONLINE)**, v. 31, p. 187-206, 2023. Disponível em <https://eed.emnuvens.com.br/design/article/view/1817> Acesso em 18.03.2026

SOUZA, F. L. de. **A linguagem simples no atendimento educacional especializado como favorecedora da inclusão escolar**. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/collections/a67c1822-d8bd-470f-876b-351e59102603?cp.page=1> Acesso em 18.03.2026

VASCONCELOS, E. L. da C. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de língua inglesa para estudantes com Síndrome de Down**. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em:



<https://repositorio.ufrn.br/collections/a67c1822-d8bd-470f-876b-351e59102603?cp.page=1>
Acesso em 18.03.2026

VIANA, F. R; VIANA, J. F. R; SOUZA, M. P. C. de. Práticas digitais inclusivas: os desafios da educação 4.0 e novas soluções para o atendimento educacional especializado. In: Nunes, Débora Regina de Paula; Viana, Flavia Roldan; Silva, Katiene Symone de Brito Pessoa da; Gonçalves, Maria de Jesus. (Org.). **Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas**. 1ed. Marília (SP): ABPEE, 2021, v. 1, p. 173-186.



Entre o direito e o chão da escola: políticas de escolarização e o desafio das práticas pedagógicas para estudantes com TEA

Between the right and the school ground: schooling policies and the challenge of pedagogical practices for students with ASD

Paulo Eduardo Silva Galvão¹

Resumo:

O presente artigo analisa os processos de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cenário brasileiro, trinta anos após a Declaração de Salamanca. O objetivo central é discutir como as políticas educacionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se materializam no cotidiano escolar diante do expressivo aumento de matrículas desse público. A fundamentação teórica ancora-se na Abordagem do Ciclo de Políticas, articulando marcos como a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o recente Decreto nº 12.686/2025. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo teórico-documental de natureza qualitativa. Os resultados indicam que, embora o acesso seja um direito consolidado, a efetiva escolarização ainda enfrenta barreiras atitudinais e a fragmentação do trabalho docente. Conclui-se que o Ensino Colaborativo, ao promover a parceria orgânica entre o professor regente e o professor especializado, constitui a estratégia mais eficaz para a construção de planos de desenvolvimento individuais robustos, garantindo que a inclusão estatística se converta em inclusão pedagógica e justiça social.

Palavras-chave: Autismo; Ciclo de Políticas; Ensino Colaborativo; Educação Especial Inclusiva.

Abstract:

This paper analyzes the schooling processes of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Brazilian scenario, thirty years after the Salamanca Statement. The central objective is to discuss how educational policies and Specialized Educational Service (SES) materialize in daily school life in view of the significant increase in enrollment of this public. The theoretical framework is anchored in the Policy Cycle Approach, articulating milestones such as the National Special Education Policy (2008), the Brazilian Inclusion Law (2015), and the recent Decree No. 12,686/2025. Methodologically, the research is characterized as a qualitative theoretical-documentary study. The results indicate that, although access is a consolidated right, effective schooling still faces attitudinal barriers and the fragmentation of teaching work. It is concluded that Collaborative Teaching, by promoting an organic partnership between the general and specialized teacher, constitutes the most effective strategy for the construction of robust individual development plans, ensuring that statistical inclusion is converted into pedagogical inclusion and social justice.

Keywords: Autism; Policy Cycle; Collaborative Teaching; Inclusive Special Education.

¹ Doutor em Educação (PPGE/UCDB). Professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9756-1274> E-mail: paulo1970edu@gmail.com

Introdução

A celebração dos trinta anos da Declaração de Salamanca (1994) convida a comunidade acadêmica a uma reflexão rigorosa sobre a trajetória das políticas de inclusão escolar no Brasil. Como marco indutor global, Salamanca estabeleceu que as escolas comuns devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições singulares, impulsionando a transição de modelos segregativos para sistemas educacionais inclusivos. No cenário brasileiro, essa premissa consolidou-se por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como pilar de suporte à escolarização.

O impacto dessas normativas materializa-se nos dados do Censo Escolar (INEP), que revelam um fenômeno de "inclusão estatística" sem precedentes. Entre 2017 e 2023, por exemplo, as matrículas na educação especial saltaram de 1,1 milhão para 1,8 milhão, com cerca de 91,6% dos estudantes ocupando classes comuns do ensino regular. No âmbito deste panorama, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) assume centralidade, apresentando um crescimento superior a 500% nas matrículas na última década. Todavia, a análise desses índices, sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), sugere que o sucesso da política não pode ser mensurado apenas pelo acesso (contexto de influência e de texto), mas pela qualidade dos processos pedagógicos no cotidiano escolar (contexto da prática).

Nesse sentido, o presente artigo busca discutir os desafios da escolarização do estudante com TEA diante da necessidade de converter a presença física em aprendizado efetivo. Ancorado na abordagem do Ciclo de Políticas, o texto tem interface com os estudos desenvolvidos na Pesquisa “Direito à educação superior da pessoa com deficiência: análise da política institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).” Por conseguinte, a problemática reside no hiato entre o direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), bem como pelo recente Decreto nº 12.686/2025, e a materialidade das práticas pedagógicas, muitas vezes marcadas pelo isolamento docente e pela fragmentação do suporte especializado.

A fundamentação teórica deste estudo articula autores como Almeida (2021) e Fontes (2009), defendendo que a superação das barreiras atitudinais e pedagógicas no "chão da escola" perpassa, obrigatoriamente, pela implementação do Ensino Colaborativo. Assim, por meio de uma pesquisa teórico-documental, objetiva-se demonstrar que a parceria entre o professor regente e o professor especializado, aliada à escuta ativa das famílias e ao rigor da pesquisa

científica, constitui a estratégia fundamental para garantir que o estudante com TEA deixe de ser uma cifra estatística para tornar-se um sujeito de pleno direito, com pertencimento e autonomia.

1. Referencial Teórico: o campo político-normativo da Educação Especial Inclusiva

O ordenamento jurídico que sustenta a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil não deve ser compreendido como um conjunto estático de regras, mas como um campo de disputas permanentes. Nesse sentido, analisado sob a Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), esse arcabouço revela as tensões entre o "Contexto de Influência" internacional e a "Produção de Texto" nacional. Por sua vez, a gênese desse direito remete à Declaração de Salamanca (1994), que introduziu o imperativo ético de que as escolas comuns devem se adequar à diversidade humana, e não o contrário. No Brasil, essa influência internacional foi recontextualizada na Constituição Federal de 1988 que, em seu Artigo 208, define o dever do Estado com o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular.

A virada paradigmática, contudo, ocorre por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento não apenas oficializou o caráter transversal da modalidade, como instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, cabe uma análise crítica: a produção desses textos legislativos —, incluindo a Lei Berenice Piana (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), — muitas vezes desconsidera as condições materiais do "Contexto da Prática". Desse modo, embora a LBI imponha a obrigatoriedade de sistemas inclusivos, a realidade do "chão da escola" ainda é marcada por uma "inclusão estatística". Contraditoriamente, os dados do INEP (2023) mostram o sucesso no acesso, mas a eficácia pedagógica permanece em disputa.

A recente atualização trazida pelo Decreto nº 12.686/2025 tenta mitigar essa lacuna, ao instituir a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Todavia, convida-se à discussão: até que ponto novos textos normativos são capazes de alterar barreiras atitudinais históricas? A esse respeito, Almeida (2021) menciona que o direito assegurado por lei muitas vezes esbarra em um modelo médico que enxerga o autista pela ótica da falta. No entanto, a verdadeira justiça social, no ciclo de políticas, só é alcançada quando o suporte legal se traduz em suporte técnico e humano. Portanto, o campo normativo é o ponto de partida, mas a efetivação do direito exige que a governança federativa garanta que as diretrizes do AEE (Resolução nº 4/2009) não sejam

apenas protocolos burocráticos, mas ferramentas de emancipação e aprendizado real para o estudante com TEA.

1.2 Atualizações normativas e o Ciclo de Políticas

Para compreender a materialização do direito à educação dos estudantes com TEA, é imperativo utilizar referenciais analíticos que transcendam a mera exegese jurídica. Nesse sentido, a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (1994), e amplamente difundida no Brasil por Jefferson Mainardes (2006), oferece um instrumental crítico para analisar a trajetória das políticas de Educação Especial desde sua formulação até o "chão da escola". Essa abordagem estrutura-se em contextos inter-relacionados, dos quais destacamos três para esta análise: o contexto de influência, o de produção de texto e o da prática.

1.2.1 O Contexto de Influência e de Produção de Texto

O contexto de influência é onde os discursos políticos são construídos e as disputas por hegemonia ocorrem. No cenário da Educação Especial brasileira, tal contexto é marcado pela influência de organismos internacionais e pela atuação de movimentos sociais que culminaram na Política Nacional de 2008. Já o contexto de produção de texto materializa esses discursos em documentos normativos. Conforme Nozu e Bruno (2015), a produção de textos como a LBI (2015) e a Resolução nº 4/2009 representa um esforço de institucionalização do AEE, definindo as "regras do jogo" para a inclusão.

Ademais, a atualização mais recente, o Decreto nº 12.686/2025, insere-se nesse ciclo como uma resposta à necessidade de governança federativa. Sob a ótica de Mainardes (2006), então, o texto da política não é isento de contradições; ele é o resultado de negociações e compromissos. Some-se a isso o fato de que o Decreto de 2025 tenta fechar lacunas de implementação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, buscando alinhar a produção textual com as demandas reais de financiamento e suporte técnico identificadas nas décadas anteriores.

1.2.3 O Contexto da Prática: a política como interpretação e recriação

O contexto da prática é o lugar onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Nesse diapasão, os professores e gestores não são meros implementadores, mas atores que dão novos sentidos às diretrizes do AEE e do Ensino Colaborativo. Nozu e Bruno (2015) destacam que, na Educação Especial, esse contexto é marcado pela cultura escolar e pelas crenças docentes sobre a deficiência.

Para o estudante com TEA, a prática pedagógica muitas vezes é influenciada por uma "tradução" da política que oscila entre o suporte técnico e a segregação disfarçada. Conforme observa Mainardes:

[o]s profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles os interpretam e lhes dão significado. A política não é simplesmente implementada; ela é recontextualizada. No contexto da prática, a política é interpretada e recriada e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original (Mainardes, 2006, p. 53).

No “chão da escola”, a materialização do AEE depende de como a equipe escolar interpreta a transversalidade da educação especial. Dessa forma, se a interpretação for fragmentada, o aluno autista permanece como "responsabilidade do especialista". Por outro lado, se esta for colaborativa, a política de inclusão ganha capilaridade no currículo comum, transformando a prática em um exercício de equidade.

1.2.4 Contexto dos Resultados e Efeitos: para além da inclusão estatística

O contexto dos resultados e efeitos permite analisar o impacto da política na redução das desigualdades. Aqui, distinguem-se os efeitos de primeira ordem (mudanças no comportamento e na prática) e os efeitos de segunda ordem (impacto no acesso, oportunidades e justiça social).

Os dados do INEP, que apontam o crescimento exponencial das matrículas de alunos com TEA, representam um efeito de primeira ordem: a universalização do acesso. Entretanto, o desafio do presente dossiê da *Revista Interfaces* é investigar os efeitos de segunda ordem: a qualidade da escolarização. De acordo com a análise de Nozu e Bruno (2015), o sucesso de uma política de educação especial deve ser medido pela capacidade de o sistema educacional prover aprendizagem significativa e participação social, evitando que o aluno seja apenas um número na estatística educacional.

Nesse sentido, os efeitos do recente Decreto nº 12.686/2025 serão observados conforme sua capacidade de retroalimentar o ciclo de políticas. Por conseguinte, se os resultados, na prática, apontarem para a continuidade de barreiras, o texto da política precisará ser repensado.



Assim, a análise do ciclo demonstra que a escolarização efetiva do autista só ocorre quando os efeitos pedagógicos superam os efeitos burocráticos, garantindo que o direito à educação seja, de fato, um instrumento de justiça curricular e social.

1.3 Marcos Internacionais e a Constituição Federal de 1988 – o pioneirismo da Constituição de 1988 e o reforço de Salamanca

No âmbito da análise da trajetória das políticas educacionais, o Contexto de Influência é o espaço onde os discursos são construídos e as intenções políticas ganham legitimidade. No Brasil, é imperativo destacar que o compromisso ético com a escolarização da pessoa com deficiência não se iniciou com as diretrizes internacionais da década de 1990, mas com a Constituição Federal de 1988. Isso porque, antes mesmo de qualquer movimento global coordenado por organismos multilaterais, a nossa "Constituição Cidadã" já assegurava, em seu Artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. No Artigo 208, inciso III, a redação constitucional foi profética ao estabelecer o atendimento educacional especializado "preferencialmente na rede regular de ensino", antecipando em seis anos o que viria a ser o cerne do movimento inclusivo mundial.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994), embora posterior, atuou como um reforço discursivo fundamental que validou e ampliou as intenções já grafadas no texto constitucional brasileiro. Sendo assim, analisada como uma peça-chave do Contexto de Influência, Salamanca conferiu uma "forma pedagógica" ao direito jurídico já existente, introduzindo a ideia de que as necessidades educacionais especiais deveriam ser respondidas por meio de uma pedagogia centrada na criança. A esse respeito, conforme postula Mainardes (2006), pode-se situar que a política é um processo de recontextualização; assim, o Brasil não foi apenas um "seguidor" de Salamanca, mas um país que já possuía uma base normativa robusta para a inclusão, a qual foi potencializada pelos princípios internacionais de justiça curricular.

Essa articulação entre o nacional e o global gerou o que a pesquisa científica de Almeida (2021) identifica como o nascimento do paradigma da inclusão total. A escolarização de estudantes com TEA, portanto, encontra sua raiz legal em 1988, mas ganha visibilidade internacional em 1994. Nesse ínterim, o convite à discussão aqui proposto reside na compreensão de que a inclusão para todos não é uma concessão externa, mas um valor democrático originário da redemocratização do Brasil. Desse modo, o desafio contemporâneo

no Contexto da Prática, portanto, não é criar o direito — que já é trintenário —, mas garantir que a materialidade da escola pública honre o compromisso assumido pela Constituição de 1988, transformando o acesso em permanência qualificada e aprendizado real para o autista.

1.4 A Política Nacional de 2008 e o AEE: o Contexto da Produção de Texto e a definição de papéis

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) representa o momento de maior densidade no Contexto da Produção de Texto (Mainardes, 2006) dentro do ciclo de políticas brasileiras. Esse documento reorientou o paradigma educacional, ao definir que a educação especial não é mais um sistema paralelo, mas uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino.

Sob a ótica de Ball e Bowe, o texto da política é o resultado de uma arquitetura discursiva que visa dar respostas aos dilemas do acesso. Outrossim, para o estudante com TEA, a PNEEPEI de 2008 estabeleceu uma estrutura de suporte fundamental: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujas funções foram detalhadas nas Diretrizes Operacionais de 2009 (Resolução nº 4/2009).

Vale destacar, então, que a discussão crítica que se impõe sobre este texto normativo reside na ambiguidade do papel do AEE. Conforme assevera Nozu e Bruno (2015), embora o texto legal projete o AEE como um serviço complementar ou suplementar, sua implementação no Contexto da Prática muitas vezes sofre uma "tradução", que o confina à Sala de Recursos Multifuncionais, isolando o professor especializado do currículo da sala comum. Para o estudante autista, essa fragmentação é perigosa: o texto da política de 2008 foca na "eliminação de barreiras", mas a prática cotidiana pode acabar criando barreiras de invisibilidade se o AEE for interpretado apenas como um espaço de reabilitação.

O papel do professor de AEE, conforme o Art. 13 da Resolução nº 4/2009, inclui a produção de recursos e o estabelecimento de parcerias com os professores da sala comum. Contudo, analisando o ciclo de políticas, nota-se que o "texto" da política de 2008 carecia de mecanismos de obrigatoriedade para o trabalho colaborativo. Nesse sentido, Santos (2015) menciona que, sem a articulação entre o ensino comum e o especializado, o AEE corre o risco de tornar-se uma "ilha pedagógica". Portanto, ao discutirmos a PNEEPEI de 2008 e o papel do AEE, é necessário questionar: como o texto normativo tem sido recontextualizado para garantir que o suporte não seja apenas um espaço de permanência, mas de desenvolvimento de

habilidades funcionais e acadêmicas? A transição para os novos marcos, como o Decreto nº 12.686/2025, sugere que o ciclo de políticas está em fase de revisão para corrigir as distorções entre o suporte planejado no texto e o suporte efetivado na prática docente.

1.5 O Contexto da Prática: a recontextualização da política no cotidiano escolar

No Ciclo de Políticas, o Contexto da Prática é o estágio onde a política é interpretada, recriada e, fundamentalmente, "produzida" pelos atores que a operam. Diferente da visão tecnicista, que enxerga o professor como mero executor de leis, a abordagem de Stephen Ball, discutida por Mainardes (2006), reconhece que os docentes possuem agência para traduzir os textos legais conforme as realidades locais. No cenário da Educação Especial brasileira, esse contexto é marcado pelo hiato entre as diretrizes do AEE e a cultura institucional da escola pública. Nessa perspectiva, Santos (2015) demonstra que a interpretação da política de inclusão em municípios como Araucária, por exemplo, revela que o sucesso da escolarização depende menos da norma escrita e mais da receptividade da equipe pedagógica e do perfil dos profissionais atuantes.

Para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o contexto da prática torna-se um campo de tensões entre a "inclusão por decreto" e a "inclusão pedagógica". A esse respeito, Almeida (2021) pondera que os desafios do “chão da escola” envolvem barreiras atitudinais profundas, pois o aluno é, muitas vezes, matriculado no ensino regular, mas permanece sob a guarda exclusiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gerando uma segregação interna. Essa recontextualização equivocada desvirtua o princípio da transversalidade previsto na PNEEPEI de 2008. Sobre esta dinâmica interpretativa, Mainardes assevera o seguinte:

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles os interpretam e lhes dão significado. A política não é simplesmente implementada; ela é recontextualizada. No contexto da prática, a política é interpretada e recriada e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original (Mainardes, 2006, p. 53).

A materialização do ensino colaborativo, como proposta por Fontes (2009), é a tentativa mais robusta de alinhar o contexto da prática com o contexto da produção de texto. Contudo, na prática cotidiana, a ausência de tempos para planejamento conjunto e a fragmentação do trabalho docente impedem que a parceria entre o professor regente e o especializado ocorra. O Decreto nº 12.686/2025 surge, portanto, como uma tentativa de intervir neste contexto,

buscando institucionalizar redes de apoio que deem suporte real ao professor. Além disso, a análise crítica desse ciclo revela que a escolarização do autista só será plena quando o contexto da prática deixar de ser um espaço de improviso para tornar-se um campo de aplicação de pedagogias críticas e colaborativas, onde o direito à educação seja traduzido em justiça curricular e social.

1.6 A Lei Berenice Piana e a LBI: o contexto dos resultados e a judicialização do direito

No Ciclo de Políticas, o Contexto dos Resultados e Efeitos é o estágio em que se avalia como os textos legais alteraram a realidade e se reduziram desigualdades. A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 13.146/2015 (LBI) representam a materialização de discursos de proteção jurídica no Contexto de Produção de Texto, mas sua maior relevância reside nos efeitos de primeira e segunda ordem, que geraram no sistema educacional brasileiro. A Lei Berenice Piana, ao tipificar o autismo como deficiência, produziu um resultado imediato de visibilidade: o acesso forçado de estudantes com TEA que, anteriormente, eram invisibilizados ou rejeitados pelas instituições.

Entretanto, uma análise crítica revela que esses textos legais produziram um fenômeno de "judicialização da inclusão". Isso porque, como o Contexto da Prática muitas vezes não acompanhou a celeridade do texto legal, as famílias recorreram ao Judiciário para garantir o que a lei previa, como o direito ao acompanhante especializado. Segundo Nozu e Bruno (2015), os efeitos de primeira ordem (mudanças na legislação e acesso) são visíveis, mas os efeitos de segunda ordem (impacto na qualidade do aprendizado e na justiça social) ainda são incipientes. Desse modo, a LBI, ao proibir a cobrança de taxas extras por escolas privadas e exigir adaptações curriculares, tentou nivelar o campo de oportunidades, mas, na prática, o resultado tem sido uma inclusão muitas vezes cartorial, onde o aluno está "no" sistema, mas não é "do" sistema.

A discussão que emerge desse contexto é se os resultados estatísticos apresentados pelo INEP —, em relação ao aumento de matrículas, por exemplo, — traduzem-se em resultados pedagógicos. Santos (2015) situa que a interpretação local da LBI muitas vezes reduz o direito à escolarização ao mero cumprimento de protocolos burocráticos. Por isso, em relação à inserção do estudante com TEA, o resultado real da política deve ser medido pela sua autonomia e participação social, e não apenas pela presença física em sala. Portanto, ao analisarmos essas leis como parte de um ciclo contínuo, nota-se que o Decreto nº 12.686/2015 surge como uma

tentativa de reorientar os resultados, buscando transitar de uma inclusão de acesso para uma inclusão de permanência e sucesso, fortalecendo a governança federativa para que os efeitos pedagógicos finalmente alcancem a magnitude dos efeitos jurídicos.

1.7 Análise crítica da trajetória política: do texto à materialidade da prática

A compreensão da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que o pesquisador e o leitor não se limitem a uma visão linear ou burocrática da legislação. Sob a perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), as políticas educacionais devem ser compreendidas como processos dinâmicos e, por vezes, contraditórios. O quadro a seguir não é apenas uma cronologia de documentos, mas uma representação das disputas de sentido que ocorrem desde a influência de organismos internacionais até os efeitos reais produzidos na vida dos estudantes.

Ao analisar o quadro, convida-se o leitor a observar o fenômeno da recontextualização: como o "texto" da lei — muitas vezes idealizado e genérico — é traduzido por professores e gestores no "Contexto da Prática". É nesse hiato que reside o maior desafio contemporâneo: a transição de uma inclusão estatística, pautada puramente no aumento quantitativo de matrículas (efeitos de primeira ordem), para uma inclusão qualitativa (efeitos de segunda ordem), que assegure aprendizagem, autonomia e justiça curricular.

O quadro a seguir sistematiza essas tensões, destacando que a política de inclusão é um ciclo contínuo, onde cada resultado deve retroalimentar novas estratégias de governança e práticas pedagógicas mais colaborativas.

QUADRO 1 – A trajetória da política de educação especial para estudantes com TEA

Contexto do Ciclo	Documentos e Marcos de Referência	Análise Crítica (Foco no Estudante com TEA)
Contexto de Influência	Constituição Federal (1988); Declaração de Salamanca (1994).	Pioneirismo Nacional: A CF/88 antecipou o paradigma de Salamanca ao estabelecer o ensino na rede regular como preferencial. Salamanca globalizou o discurso, mas o Brasil já possuía a base ética para a inclusão total.
Contexto de Produção de Texto	PNEEPEI (2008); Resolução nº 4/2009 (AEE); Lei Berenice	O "Direito no Papel": Os textos definem o AEE como transversal, mas a redação

	Piana (2012); LBI (2015); Decreto nº 12.686/2025.	técnica muitas vezes permite interpretações ambíguas que confinam o suporte à Sala de Recursos, sem garantir a articulação com a sala comum.
Contexto da Prática	Projeto Político Pedagógico (PPP); Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); Registros de Ensino Colaborativo.	Recontextualização e Resistência: É o "chão da escola". Ocorre a tradução da lei. O desafio é superar a "inclusão cartorial" e o isolamento docente, transformando o AEE em suporte real para o professor regente e não em um sistema paralelo.
Contexto dos Resultados/Efeitos	Dados do Censo Escolar/INEP (2017-2023); Sinopses Estatísticas da Educação Básica.	Inclusão Estatística vs. Pedagógica: Efeitos de 1ª ordem (acesso) são robustos, com aumento de 500% nas matrículas TEA. Efeitos de 2ª ordem (qualidade e justiça social) são incipientes, exigindo maior foco na aprendizagem e autonomia.
Contexto da Estratégia Política	Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva; Decreto nº 12.686/2025.	Intervenção na Governança: O novo decreto surge para corrigir distorções dos ciclos anteriores, buscando institucionalizar redes de apoio e financiamento que deem suporte técnico para que a prática alcance a promessa do texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

2. Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo teórico-documental. Segundo Mainardes (2006), a análise de políticas educacionais exige um mergulho nos textos e nos contextos que as originam, buscando compreender não apenas a norma, mas as intenções e os efeitos que ela produz.

O corpus documental foi constituído por marcos legais fundamentais — como a Constituição Federal (1988), a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o recente Decreto nº 12.686/2025 — confrontados com os dados

estatísticos do Censo Escolar/INEP (2017-2023). Para a fundamentação das práticas pedagógicas, recorreu-se a uma revisão bibliográfica sistemática em obras de referência sobre autismo e ensino colaborativo (Almeida, 2021; Fontes, 2009; Pavão; Pavão, 2024). A análise seguiu a Abordagem do Ciclo de Políticas, permitindo a interpretação dos dados à luz dos contextos de influência, produção de texto, prática e resultados.

2.1 O direito assegurado: marcos legais e a regulamentação do AEE

A escolarização do estudante com TEA encontra suporte na Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que formaliza o autismo como deficiência para fins legais. Complementarmente, a Lei nº 13.146/2015 (LBI) estabelece a incumbência do poder público em assegurar um sistema educacional inclusivo. Nesse âmbito, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e pelo Decreto nº 7.611/2011, configura-se como o serviço que identifica, elabora e organiza recursos de acessibilidade. Sobre sua finalidade, o decreto de 2011 é claro:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p. 2).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 reafirma a governança dessa política por meio da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, fortalecendo o papel do AEE no suporte direto às unidades escolares.

2.2 Desafios da escola inclusiva: entre a universalização do acesso e a efetiva escolarização

A trajetória da educação especial no Brasil, analisada sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas, revela que a transição entre o contexto de produção de texto (leis e decretos) e o contexto da prática (o cotidiano escolar) não é linear, sendo permeada por interpretações, resistências e recontextualizações. Assim, se o "texto" da política, amparado pela LBI (2015) e pelo recente Decreto nº 12.686/2025, estabelece o direito inalienável à inclusão, o "chão da escola" evidencia que a escola pública ainda opera sob lógicas de padronização que confrontam a singularidade do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Um dos desafios primordiais reside na superação do modelo médico-clínico que ainda impregna o imaginário docente. Almeida (2021) adverte que, quando o foco recai apenas no diagnóstico e na patologia, a escola tende a promover uma "integração física" desprovida de acolhimento pedagógico. Para o autor, o desafio de uma escola verdadeiramente inclusiva é converter o medo do desconhecido em uma arquitetura de suporte que considere as sensibilidades sensoriais e comunicativas do autista. A consequência de negligenciar isso é que, muitas vezes, a exclusão manifesta-se de forma velada: o aluno está matriculado, mas permanece segregado pedagogicamente dentro da sala de aula comum.

Nesse cenário, a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta o desafio da fragmentação. Nesse âmbito, Mainardes (2006) destaca que as políticas são "recriadas" pelos atores locais, e na educação especial, isso frequentemente resulta em uma delegação de responsabilidade: o aluno autista passa a ser visto como "do professor do AEE" e não da turma regular. Sobre essa barreira atitudinal, Fontes (2009) enfatiza o seguinte:

O desafio da inclusão escolar na escola pública exige a ruptura com a solidão docente.

A prática inclusiva não se efetiva se o professor regente não se sentir parte do processo de escolarização desse aluno, e se o suporte especializado for compreendido como algo externo ou substitutivo ao trabalho da sala de aula comum (Fontes, 2009, p. 94).

Outro ponto crítico no contexto da prática é a carência de formação continuada que ofereça ferramentas instrumentais para o manejo pedagógico no TEA. Isso porque o aumento exponencial de matrículas identificado pelo INEP não foi acompanhado, na mesma velocidade, pela reestruturação dos tempos e espaços escolares. Assim, o planejamento colaborativo, embora previsto na Resolução nº 4/2009, esbarra em jornadas de trabalho que não privilegiam o diálogo entre os pares, dificultando a elaboração de Planos de Desenvolvimento Individuais (PDI) que sejam, de fato, exequíveis.

Portanto, os desafios da escola inclusiva perpassam pela necessidade de alinhar os efeitos de segunda ordem da política — que dizem respeito à justiça social e à qualidade do aprendizado — com os textos legais. Desse modo, superar o hiato entre a "escola que temos" e a "escola que queremos" exige que a governança federativa, agora fortalecida pelo Decreto de 2025, forneça não apenas recursos financeiros, mas suporte técnico e humano para que o professor regente e o especializado possam construir, de forma colaborativa, uma escola que acolha a diferença como valor educativo.

2.3 Práticas pedagógicas e ensino colaborativo

Para superar o isolamento docente e a fragmentação do ensino, o Ensino Colaborativo surge como estratégia chave. Fontes (2009) defende que a parceria entre o professor regente e o professor de educação especial é o caminho para a eficácia:

No ensino colaborativo, o professor de educação especial e o professor de ensino comum dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os alunos. Essa modalidade permite que o suporte especializado ocorra dentro da sala de aula comum, favorecendo não apenas o aluno incluído, mas proporcionando estratégias de ensino que podem beneficiar todos os demais estudantes (Fontes, 2009, p. 115).

Compreende-se, assim, que, a materialização das políticas de inclusão no cotidiano escolar exige uma transição paradigmática nas práticas pedagógicas. Além disso, no contexto do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a escolarização não se limita à garantia da matrícula, mas à construção de uma "arquitetura pedagógica" que reconheça a singularidade do desenvolvimento. Nesse cenário, o Ensino Colaborativo emerge como a estratégia mais eficaz para romper com o isolamento docente e a fragmentação do aprendizado.

2.3.1 A essência do ensino colaborativo no TEA

O ensino colaborativo é definido como uma parceria direta entre o professor regente da sala comum e o professor da educação especial. De acordo com Fontes (2009), essa modalidade não se reduz à presença de dois adultos em sala, mas à divisão real de responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das atividades. Para o estudante com TEA, essa parceria é vital, pois permite que o suporte especializado ocorra no contexto social da turma, e não apenas de forma isolada na Sala de Recursos. Conforme assevera Fontes:

O ensino colaborativo possibilita que os serviços da educação especial sejam levados para dentro da sala de aula comum, o que favorece a interação social do aluno com necessidades especiais e permite que o professor regente amplie seu repertório pedagógico através da troca com o especialista (Fontes, 2009, p. 122).

A importância dessa prática para o autista reside na possibilidade de implementar adaptações curriculares em tempo real. Como o TEA demanda, frequentemente, previsibilidade e suportes visuais, o planejamento colaborativo permite que a aula seja estruturada de forma a minimizar barreiras sensoriais e cognitivas. Pavão e Pavão (2024) reforçam que o ensino colaborativo potencializa a inclusão, ao transformar a sala de aula em um ambiente de "aprendizagem mútua", onde a expertise do professor de AEE em tecnologias assistivas e comunicação alternativa se funde ao conhecimento curricular do professor regente.

2.3.2 O planejamento colaborativo como necessidade ético-pedagógica

A eficácia da inclusão no TEA está diretamente ligada à qualidade do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Segundo Bandeira e Marques (2023), o planejamento não pode ser um ato solitário; ele deve ser colaborativo para garantir que os objetivos educacionais sejam exequíveis e respeitem as habilidades funcionais do aluno. Na ausência dessa colaboração, corre-se o risco da "exclusão interna", onde o aluno está fisicamente presente, mas pedagogicamente desassistido.

A esse respeito, Almeida (2021) destaca que, para o estudante autista, o ensino colaborativo funciona como um mecanismo de suporte atitudinal. Isso porque a presença articulada de dois docentes reduz o estresse do aluno e do próprio professor regente que, muitas vezes, se sente inseguro diante de crises ou comportamentos atípicos. Dessa forma, o suporte do professor especializado no "chão da escola" oferece a segurança técnica necessária para que o currículo seja flexibilizado sem perder o rigor acadêmico.

Portanto, o ensino colaborativo transcende a técnica; é uma postura política que reconhece a educação como um projeto coletivo. Para o autista, essa prática assegura o direito de não ser um "aluno do AEE" dentro da sala comum, mas um aluno da turma, cujo processo de escolarização é sustentado por uma rede de saberes articulados que garantem seu pertencimento e seu aprendizado significativo.

2.4 A tríade da inclusão: família, escola e a produção do conhecimento

A escolarização efetiva do estudante com TEA não se encerra nos limites da sala de aula; ela se consolida na articulação orgânica entre a instituição de ensino, o núcleo familiar e o campo da pesquisa científica. No contexto da escola pública, essa tríade é o que garante que a "inclusão estatística" se converta em permanência com qualidade e respeito à subjetividade do aluno.

2.4.1 A parceria escola-família como pilar da escolarização no TEA

A Lei nº 13.146/2015 (LBI) estabelece como dever do sistema de ensino a articulação intersetorial e a participação da família em todas as etapas do processo educativo. Para o estudante com TEA, a família é detentora de um saber histórico e cotidiano sobre as formas

singulares de comunicação e as sensibilidades sensoriais que o diagnóstico, isoladamente, não alcança. Nesse sentido, Almeida (2021) enfatiza que o acolhimento da família é o primeiro passo para uma escola verdadeiramente inclusiva, transformando o "desamparo" inicial dos pais em uma rede de confiança mútua.

No que diz respeito à instrumentalização pedagógica, Fontes (2009) destaca que a família deve ser parceira na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Nessa perspectiva, o intercâmbio de informações entre os pais e o professor de AEE permite que as adaptações curriculares tenham sentido para além da escola. Santos (2015) corrobora essa visão ao analisar o atendimento especializado, pontuando que a frequência do aluno no AEE contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem na sala regular quando há uma receptividade positiva e colaborativa entre os docentes e a família.

2.4.2 A pesquisa científica como forma de resistência e visibilidade

Conforme proposto na chamada deste dossiê, a produção de conhecimento assume um papel político, ao dar "forma e relevo" às questões que se materializam nas instituições educacionais. Desse modo, investigar a educação especial sob o prisma das práticas e dos processos é uma forma de combater a visão puramente clínica do autismo, deslocando-a para uma perspectiva social e educacional.

É preciso situar, ainda, que a pesquisa científica atua como um mecanismo de monitoramento dos resultados e efeitos das políticas públicas, como o recente Decreto nº 12.686/2025. Assim, ao publicizar estudos sobre o ensino colaborativo e o planejamento docente, a academia fornece os subsídios necessários para que o professor no "chão da escola" se sinta seguro tecnicamente. Nesse viés, Bandeira e Marques (2023) salientam que o planejamento colaborativo é uma necessidade e uma possibilidade que deve ser investigada e disseminada para fortalecer o trabalho docente. Fontes (2009) complementa essa ideia ao afirmar que:

A produção de conhecimento no campo da educação inclusiva permite que as experiências de ensino colaborativo deixem de ser ações isoladas para tornarem-se referenciais teóricos que fundamentam a formação continuada e a reestruturação dos projetos pedagógicos (Fontes, 2009, p. 154).

Portanto, o papel das pesquisas científicas na área da educação especial é o de revelar as práticas bem-sucedidas e apontar as lacunas nas políticas vigentes. Sendo assim, a ciência, em diálogo com a escola e a família, pode materializar a inclusão como um projeto coletivo de

democracia e justiça social, assegurando que o estudante com TEA deixe de ser um dado no sistema para tornar-se um sujeito de aprendizado e pertencimento.

3. Considerações Finais

A análise da trajetória das políticas de escolarização para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, conduzida sob a lente teórica da Abordagem do Ciclo de Políticas, revela um cenário de complexidade ímpar, em que os avanços normativos convivem com desafios estruturais persistentes. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a inclusão escolar não é um evento estático ou um ponto de chegada, mas um processo dinâmico de recontextualização que ocorre desde a alta cúpula da produção de textos legais até o "chão da escola". Trinta anos após a Declaração de Salamanca, o Brasil consolidou o que denominamos, neste artigo, como "inclusão estatística": um fenômeno de universalização do acesso que, embora louvável sob o ponto de vista democrático, exige, agora, uma migração urgente para o campo da qualidade pedagógica e da efetiva aprendizagem.

Assim, ao retomarmos os contextos propostos por Stephen Ball e sistematizados por Jefferson Mainardes, percebemos que o Contexto de Produção de Texto logrou êxito em edificar um aparato jurídico robusto. Isso porque, desde a Constituição Federal de 1988 — que já trazia o pioneirismo do atendimento preferencial na rede regular — até a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e ao recente Decreto nº 12.686/2025, o direito ao suporte especializado é inquestionável. Contudo, a análise crítica aqui empreendida demonstra que o Contexto da Prática é o território onde a política é, de fato, submetida ao teste da realidade. É nesse espaço que as barreiras atitudinais, a fragmentação do trabalho docente e a carência de formação continuada podem transformar o direito à inclusão em uma experiência de exclusão interna ou "integração física" desprovida de acolhimento subjetivo.

Esta investigação situa que a superação desse hiato entre o texto e a prática depende intrinsecamente da materialização do Ensino Colaborativo. Concluímos, então, que a estratégia do coensino, fundamentada na parceria orgânica entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é o eixo de sustentação para a escolarização qualitativa do estudante com TEA. Sem essa colaboração, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) corre o risco de tornar-se um documento meramente burocrático, incapaz de responder às necessidades sensoriais, comunicativas e cognitivas singulares do autista. Desse modo, a inclusão efetiva exige que o suporte técnico saia do isolamento das Salas de Recursos



Multifuncionais e adentre a sala de aula comum, transformando o currículo e as metodologias em benefício de todos os estudantes.

Outro aspecto fundamental ressaltado nestas considerações é o papel da tríade família-escola-pesquisa científica. No Contexto dos Resultados e Efeitos, observamos que as políticas mais bem-sucedidas são aquelas que reconhecem a família como parceira estratégica e detentora de saberes fundamentais sobre o estudante. A pesquisa científica, por sua vez, atua como um mecanismo de resistência e visibilidade, conferindo relevo acadêmico às práticas que funcionam, denunciando as lacunas da governança federativa. Nesse ínterim, a ciência deve continuar monitorando os efeitos de segunda ordem das políticas — aqueles relacionados à justiça social e à autonomia do sujeito — para que os dados do INEP não sejam apenas números de matrículas, mas indicadores de vidas transformadas pelo conhecimento.

O novo Decreto nº 12.686/2025 apresenta-se como um fôlego renovado para o ciclo de políticas, ao instituir redes de apoio que visam institucionalizar o que muitas vezes ocorre apenas por iniciativa isolada de docentes comprometidos. Entretanto, a discussão aqui instigada deixa claro que nenhum decreto, por mais avançado que seja, substitui a necessidade de um investimento maciço em capital humano e infraestrutura nas escolas públicas brasileiras. Isso porque a profissionalização do apoio à inclusão e a garantia de tempos de planejamento conjunto são condições *sine qua non* para que o estudante com TEA deixe de ser um "corpo estranho" no sistema regular e passe a ser reconhecido como um sujeito de direitos e de saber.

Por fim, este artigo reitera que a escola que se torna verdadeiramente inclusiva para o autista é a escola que se qualifica para a totalidade da diversidade humana. Dessa forma, o horizonte da inclusão não deve ser a normalização ou a padronização, mas a celebração da diferença como valor educativo. Sendo assim, se o sistema educacional brasileiro for capaz de garantir que o estudante com TEA aprenda, pertença e desenvolva sua autonomia, ele terá finalmente cumprido a promessa de uma educação para todos, conforme preconizado em Salamanca. Finalmente, nosso intuito é que este texto sirva como um convite à reflexão e à ação pedagógica, instigando pesquisadores, gestores e professores a transformarem o “chão da escola” em um território de justiça curricular, onde o direito à diferença seja o alicerce de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

Referências

ALMEIDA, F. A. (Org.). **Autismo: avanços e desafios**. Guarujá: Científica Digital, 2021.



BANDEIRA, H. M. M.; MARQUES, E. S. A. Planejamento colaborativo: necessidade e possibilidade no trabalho docente no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-23, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Brasília: Senado Federal, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Brasília: Senado Federal, 2015.

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

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o AEE. Brasília: CNE/CEB, 2009.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 23 fev. 2026.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, 2015.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Práticas colaborativas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2024.

SANTOS, S. A. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado: uma análise no município de Araucária**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: Unesco, 1994.

A inclusão e os processos do ensinar e do aprender de crianças com transtorno do espectro autista

Inclusion and the teaching and learning processes of children with autism spectrum disorder

Marli Dallagnol Frison¹

Josivania Neves Queiroz Pimentel²

Resumo

Este artigo aborda o processo de inclusão escolar na Educação Infantil com foco nos processos de ensino e aprendizagem de crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo consiste em analisar como a inclusão é desenvolvida na rede regular de ensino e de que modo as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento psíquico das crianças. A investigação fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, particularmente nas contribuições de Lev Vigotski e Alexei Leontiev, compreendendo o desenvolvimento humano como processo mediado por instrumentos e signos nas relações sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade Estudo de Caso, realizada em um Centro Integrado de Educação Infantil localizado no Estado do Mato Grosso (MT), envolvendo 28 profissionais da instituição. Os dados foram produzidos por meio de questionários e entrevistas e analisados conforme a Análise Textual Discursiva proposta por Galiazzini e Sousa. Os resultados evidenciam que a escolarização constitui espaço privilegiado de mediação cultural e que a inclusão demanda planejamento coletivo, metodologias diversificadas e atuação articulada do AEE. Conclui-se que práticas pedagógicas intencionalmente organizadas potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico de todas as crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento humano; função mental superior; internalização; mediação.

Abstract

This article addresses the process of school inclusion in Early Childhood Education, focusing on the teaching and learning processes of children, especially those with Autism Spectrum Disorder (ASD). The objective is to analyze how inclusion is implemented in the regular education system and how pedagogical practices contribute to children's psychological development. The study is grounded in Cultural-Historical Psychology, particularly in the contributions of Lev Vygotsky and Alexei Leontiev, understanding human development as a process mediated by tools and signs within social relations. This is a qualitative study, conducted as a Case Study, carried out in an Integrated Early Childhood Education Center located in the state of Mato Grosso (MT), Brazil, involving 28 professionals from the institution. Data were collected through questionnaires and interviews and analyzed according to the Discursive

¹ PhD pela UNESP, campus de Araraquara, e doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação, com graduação e especialização em Química pela UNIJUÍ, e especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela ULBRA. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (nível 2). Atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, onde é vice-líder do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Teoria da Atividade. Desde 2018, coordena o convênio estabelecido entre a Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá (UPN) e a UNIJUÍ. Integra a Rede Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (RIEC) e a Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ).

² Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, em programa de Mestrado Interinstitucional realizado em parceria com a Unilasalle. Graduada em Pedagogia pela Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura (2005), onde também concluiu Especialização em Educação Infantil (2007). Possui Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Candido Mendes (2018) e Especialização em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, pela Faculdade Única (2020). Atua como professora de Educação Infantil desde 2007.

Textual Analysis proposed by Galiazzi and Sousa. The results show that schooling constitutes a privileged space for cultural mediation and that inclusion requires collective planning, diversified methodologies, and coordinated action with Specialized Educational Services (AEE). It is concluded that intentionally organized pedagogical practices enhance learning and the psychological development of all children.

Keywords: human development; higher mental functions; internalization; mediation.

Introdução

A educação escolar configura-se, na tradição da Psicologia Histórico-Cultural, como espaço-tempo privilegiado de humanização, uma vez que é por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos que se promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Pino (2000), “as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública” (p. 72).

Para Vigotsky (2009), o desenvolvimento humano não é resultado de maturação biológica espontânea, mas processo histórico-social mediado por instrumentos e signos, que se realiza nas interações. A aprendizagem escolar, quando intencionalmente organizada, antecede e impulsiona o desenvolvimento ao engendrar a zona de desenvolvimento proximal, ativando funções em processo de maturação. Nessa mesma direção, Leontiev (2004) compreende a atividade como unidade fundamental de análise do psiquismo, ressaltando que a constituição da consciência ocorre nas relações sociais concretas, orientadas por objetivos e mediadas culturalmente.

Nessa perspectiva, a escola assume responsabilidade central na organização de condições objetivas que possibilitem às crianças o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, promovendo transformações qualitativas em seus modos de pensar, sentir e agir. Tal compreensão torna-se ainda mais relevante quando se trata da educação inclusiva, entendida não apenas como garantia de matrícula, mas como efetivação de processos de ensino capazes de assegurar aprendizagem e desenvolvimento a todos.

No ordenamento jurídico brasileiro a educação inclusiva é reafirmada pelas Leis nº 9.394/1996 (LDB) (Brasil, 1996) e nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), que asseguram sistema educacional inclusivo em todos os níveis. No âmbito das políticas públicas, a matrícula de estudantes com deficiência na rede regular tem crescido significativamente, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas características envolvem prejuízos na comunicação e interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2014). Esses elementos demandam práticas

pedagógicas intencionalmente planejadas, mediações qualificadas e articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, destaca-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o indivíduo com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Tal legislação assegura, entre outros direitos, o acesso à educação e ao atendimento especializado, reafirmando a responsabilidade do Estado em garantir condições de inclusão escolar efetiva.

No município em que a pesquisa foi desenvolvida observa-se número expressivo de matrículas de crianças com laudo de TEA na Educação Infantil, o que impõe à escola o desafio de organizar o ensino de modo a contemplar as especificidades do desenvolvimento infantil, sem reduzir a criança à condição diagnóstica. Conforme argumenta Vigotski (2011) em seu livro “ Fundamentos de defectologia”, a educação da criança com deficiência deve orientar-se pelo princípio da compensação social, isto é, pela criação de condições pedagógicas que ampliem suas possibilidades de participação e apropriação cultural.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a inclusão na rede regular de ensino e como são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem das crianças, em especial as com TEA. A investigação, de natureza qualitativa, caracteriza-se como Estudo de Caso, realizado em um Centro Integrado de Educação Infantil, envolvendo professores da Educação Infantil, equipe diretiva e profissional do AEE. Parte-se da questão: Como ocorre a inclusão na rede regular e de que modo são organizadas as práticas pedagógicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico das crianças, especialmente aquelas com TEA?

Ao problematizar tais aspectos pretende-se contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da inclusão escolar, compreendendo-a como processo que exige intencionalidade pedagógica no planejamento do ensino, formação docente contínua, trabalho colaborativo e compromisso ético-político com o desenvolvimento humano em sua máxima potencialidade.

1 Referencial teórico

A fundamentação teórica deste estudo insere-se no campo da Psicologia Histórico-Cultural, cuja elaboração inicial deve-se a Lev S. Vigotski. Nessa abordagem, o desenvolvimento psíquico é compreendido como processo socialmente mediado por

instrumentos e signos e intermediado pelo professor, no qual as funções psíquicas superiores emergem das interações sociais e reorganizam-se interiormente por meio da internalização (Vigotski, 2007).

A aprendizagem escolar ocupa lugar estruturante no desenvolvimento psíquico. Conforme Lev Vigotski (2009, p. 136), “na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor”. Assim, a aprendizagem engendra a área de desenvolvimento potencial, evidenciando que o ensino, quando intencionalmente organizado, antecede e impulsiona o desenvolvimento.

A teoria da atividade, desenvolvida por Alexei N. Leontiev, contribui para compreender que a constituição da consciência ocorre nas relações sociais concretas, orientadas por objetivos e motivos. Para Leontiev (2004), a atividade é a unidade fundamental de análise do psiquismo, o que implica organizar o ensino como atividade intencional, orientada por conteúdos científicos capazes de promover transformações qualitativas no pensamento e nos modos de agir e intervir no meio sócio-cultural.

No campo da Educação Especial, as contribuições de Vigotski mostram que o defeito orgânico não determina de forma linear o desenvolvimento psíquico. Em “Fundamentos de defectologia” (2011), o autor sustenta que a educação deve criar condições de compensação social, ampliando as possibilidades de participação cultural da criança com deficiência.

Conforme Cenci (2015, p. 11), “a educação não poderia se adaptar à deficiência, mas sim ir estabelecendo problemas que o sujeito ainda não conseguisse resolver, embora sua resolução tivesse que ser alcançável mediante a ação do professor”. Tal princípio reafirma o importante papel do ensino no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo e afetivo. No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), definido pela American Psychiatric Association (2014) por prejuízos na comunicação e interação social e por comportamentos restritos e repetitivos, a Psicologia Histórico-Cultural desloca a análise de uma perspectiva organicista para as condições histórico-sociais do desenvolvimento. Nessa direção, Lev Vigotski (2011) sustenta que a deficiência não se reduz a limitações biológicas, mas implica uma reorganização do desenvolvimento em contextos sociais específicos. Assim, no TEA, o desenvolvimento deve ser compreendido à luz das mediações pedagógicas, considerando que a aprendizagem intencional pode favorecer processos compensatórios e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tendo a linguagem como instrumento central na organização da consciência e da atividade humana.

Para a criança com TEA, a mediação linguística intencional é decisiva, pois, por meio de práticas dialógicas e intervenções sistemáticas, favorece o processo de apropriação de significados e amplia o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Nessa perspectiva, a escolarização não se limita à adaptação, mas constitui espaço de participação simbólica.

No plano institucional, Ropoli et al. (2010) afirmam que a escola se torna inclusiva ao reconhecer as diferenças e reorganizar suas práticas, o que implica articulação entre sala comum, AEE e formação docente contínua.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Lev Vigotski, a educação inclusiva requer a organização intencional do ensino para garantir acesso aos conhecimentos e promover a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal, assegurando a participação ativa das crianças com TEA nas práticas culturais.

2 Metodologia

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida na modalidade Estudo de Caso, delineamento que, conforme Yin (2015), possibilita examinar fenômenos contemporâneos em profundidade e em seu contexto real a partir de múltiplas fontes de evidência.

Este estudo foi realizado em 2023 em um Centro de Educação Infantil situado em município do Estado de Mato Grosso, Brasil, envolvendo professores que atuavam em turmas de pré-escola (Infantil IV e V), equipe diretiva e docentes responsáveis por turmas com matrícula de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a produção de dados foram utilizados questionários e entrevistas, observações em salas de aula e encontros de formação. Na organização dos dados foram considerados os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), de Galiazzi e Sousa (2022, p. 24): “... o pesquisador em seu trabalho se assume como autor das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa”.

A interpretação dos dados foi realizada com apoio teórico de autores que tratam do desenvolvimento psíquico da criança, dentre eles Vigotski (2007), Vigotsky (2009), Szymanski e Colussi (2018) e Brasil (2018), e com autores que tratam da pessoa com autismo, como Silva e Mulick (2009).

Foram convidados a participar do estudo 28 professores que, à época da investigação, atuavam com turmas de Pré-Escolar IV e Pré-Escolar V, nos turnos matutino e vespertino. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante resposta a um questionário composto por

13 questões. Do total de convidados, 22 docentes manifestaram interesse e responderam ao instrumento, disponibilizado por meio do Google Formulários e encaminhado via WhatsApp.

Além do questionário, realizaram-se entrevistas semiestruturadas como procedimento complementar de produção de dados.

Para Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), a entrevista semiestruturada combina um roteiro de questões previamente formuladas com a possibilidade de inclusão de novas questões abertas que emergem durante a interação entre os interlocutores. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador mantém certo controle sobre os objetivos investigativos, ao mesmo tempo em que favorece a expressão espontânea do participante, permitindo maior aprofundamento e reflexão sobre os temas abordados.

Com as três professoras integrantes da equipe diretiva do Centro, foi aplicado um roteiro contendo 12 questões abertas. Também foram feitas entrevistas com duas professoras da sala regular que atuavam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando-se um roteiro composto por 8 questões abertas, com o objetivo de possibilitar que expressassem, de modo livre, suas experiências cotidianas junto as turmas que contavam com a presença de criança com TEA.

As entrevistas com a equipe diretiva ocorreram individualmente nas dependências da escola. Já as entrevistas com as professoras da sala regular foram realizadas em suas residências, conforme solicitação das participantes. Todas as entrevistas foram gravadas por meio do WhatsApp e, posteriormente, transcritas na íntegra para fins de análise.

A investigação teve início no primeiro semestre de 2023, sendo a interlocução com os participantes orientada para a produção de compreensões acerca do desenvolvimento psíquico e da inclusão escolar. Para a elaboração deste artigo foram selecionadas duas questões do questionário respondido pelos 22 professores: “Como você entende que acontece o desenvolvimento psíquico da pessoa?” e “O que significa, para você, incluir a criança com deficiência na sala regular de ensino?”.

No que se refere às entrevistas realizadas com as três professoras integrantes da equipe diretiva, foram analisadas as seguintes questões: “Na sua concepção, o ensino (conteúdos e metodologias) oferecido à criança com TEA deve ser diferente daquele destinado às demais crianças? Se sim, em que sentido?” e “Como você entende que acontece o desenvolvimento psíquico da criança?”.

Por sua vez, nas entrevistas conduzidas com as duas professoras da sala regular, em cujas turmas estavam matriculadas crianças com TEA, consideraram-se as questões: “O que

significa a escola afirmar que é inclusiva?” e “Como você entende que ocorre o desenvolvimento psíquico da criança?”.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, conforme a Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016), assegurando anonimato, autonomia e confidencialidade. Para preservar a identidade dos participantes, utilizaram-se códigos alfanuméricos: professores (P01–P22), Gestora (G), Coordenadoras (C, C1) e professoras da Educação Infantil (PEI1, PEI2). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 Resultados e discussões

A escola desempenha função social específica no processo de desenvolvimento infantil na medida em que organiza e sistematiza a socialização dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, criando condições para aprendizagens com sentido e para a humanização de todas as crianças.

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido nas salas regulares, especialmente quando se dá a inclusão de crianças com TEA, exige do professor uma atuação consciente de sua função intermediadora. Conforme argumenta Vigotski (2007), é pela utilização de instrumentos e signos que se organizam os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando que cada criança, a partir de suas condições concretas de desenvolvimento, se aproprie dos conhecimentos escolares. Assim, a inclusão não implica simplificação ou empobrecimento curricular, mas a organização de mediações e intermediações qualificadas que assegurem a participação efetiva de todos os estudantes nos processos de significação e de elaboração conceitual. Nessa direção, Machado e Cazini (2019) destacam:

Nesse sentido, infere-se que compreender como acontecem os processos de aprendizagem, os aspectos que influenciam em tais processos e os diferentes caminhos que os sujeitos podem percorrer para aprender é fundamental para que o educador desempenhe o seu papel da melhor forma possível. A inclusão da criança em espaços educativos precisa necessariamente passar pela aprendizagem. Não basta ocupar o mesmo espaço. Tampouco, basta conseguir interagir com os pares. É necessário aprender (p. 43).

A citação reafirma que a inclusão escolar somente se efetiva quando há aprendizagem real, e não apenas na presença ou interação social. O foco desloca-se do acesso ao espaço físico para a apropriação do conhecimento, condição essencial ao desenvolvimento psíquico. Desse modo, a ação docente precisa organizar mediações e intermediações intencionais que garantam a participação de todos nos processos de elaboração conceitual.

De Paoli e Fernandes Lootens Machado (2022, p. 3) convergem com as formulações de Vigotski (2011), ao afirmarem que toda criança, com ou sem deficiência, é, antes de qualquer classificação diagnóstica, sujeito de desenvolvimento, cujo percurso constitui-se nas relações sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, compreendidas por Pino (2000) como relações sociais internalizadas, encontra na escola um espaço privilegiado de sistematização e mediação cultural.

Cabe à escola, enquanto instituição educativa comprometida com a inclusão, assegurar condições de equidade que garantam a todas as crianças o acesso efetivo aos conhecimentos historicamente produzidos. Isso implica criar mediações pedagógicas que viabilizem possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, favoreçam o desenvolvimento psíquico – especialmente no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas necessidades demandam intencionalidade e organização didática específicas.

Conforme argumenta Vigotski (2007), aprendizagem e desenvolvimento constituem processos indissociáveis, uma vez que a apropriação de conteúdos, como leitura, escrita ou aritmética, reorganiza qualitativamente as funções psíquicas. Assim, é no interior das práticas de ensino que se criam as condições para a transformação do desenvolvimento humano.

Quando os professores do Centro Integrado de Educação Infantil foram questionados acerca de como compreendem o processo de desenvolvimento psíquico da pessoa, emergiram as seguintes manifestações:

O desenvolvimento psíquico ocorre durante toda a vida, por meio de incentivos, vivências, rotinas, estímulos (positivos ou negativos) (P04).

Entendo que o desenvolvimento acontece com os estímulos do meio (P12).

Ele se desenvolve principalmente nas relações humanas e nos ambientes onde o indivíduo vive (P21).

As respostas evidenciam a valorização das experiências, das interações e do contexto social como elementos constitutivos da psique, revelando aproximações com uma compreensão relacional do desenvolvimento. Não há, contudo, referência explícita ao papel da escolarização e da apropriação sistemática dos conhecimentos científicos como fatores que impulsionam níveis mais complexos de reorganização psíquica.

Nesse sentido, Szymanski e Colussi (2018, p. 5) afirmam que o desenvolvimento psicológico se inicia quando a criança se apropria dos modos de agir e de dizer historicamente produzidos, não se restringindo a um processo biológico de crescimento, mas configurando-se como movimento de reorganização qualitativa em que a dimensão cultural integra e transforma

a base biológica. Tal entendimento amplia a noção genérica de “estímulo do meio”, situando o desenvolvimento no âmbito das práticas sociais mediadas e da inserção intencional na cultura.

Para o P19, o desenvolvimento ocorre “através da mediação histórica e cultural, do entendimento das funções psicológicas, bem como da significação do mundo e de si, abordando práticas pedagógicas e possibilidades de conhecimentos cotidianos significativos”, o que indica uma compreensão alinhada aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, ao analisar sua fala à luz de autores como Lev Vigotski e Alexei Leontiev, é possível aprofundar essa interpretação, destacando que a noção de inclusão não pode ser reduzida ao acolhimento ou à valorização do cotidiano imediato do estudante.

Na perspectiva histórico-cultural, incluir implica inserir o sujeito em práticas sociais mediadas, possibilitando sua apropriação de formas culturais historicamente elaboradas, mesmo aquelas que não lhe são, a princípio, acessíveis ou significativas. Assim, embora o P19 reconheça a centralidade da mediação e da significação, sua ênfase nos “conhecimentos cotidianos significativos” pode sugerir uma limitação, caso não esteja articulada à intencionalidade pedagógica de promover o acesso aos conhecimentos científicos. Como argumenta Dermeval Saviani (2011), é função da escola justamente garantir a transmissão dos conhecimentos sistematizados, ampliando o repertório cultural dos estudantes e promovendo seu desenvolvimento para além das experiências imediatas.

Dessa forma, a inclusão efetiva exige não apenas considerar o ponto de partida do sujeito, mas organizar o ensino de modo a tensioná-lo em direção a níveis mais elaborados de pensamento e apropriação cultural.

Corroborando essa perspectiva, Szymanski e Colussi (2018) ressaltam não apenas a centralidade do professor como intermediador, mas a necessidade de tomar o desenvolvimento humano como objeto nuclear da organização do ensino, de modo que as práticas educativas sejam intencionalmente orientadas à promoção do desenvolvimento da criança.

Nessa direção, o papel docente assume caráter estruturante, pois é por meio da intermediação pedagógica, realizada com o uso de instrumentos e signos, conforme argumenta Vigotski (2007), que se viabiliza a apropriação dos conhecimentos científicos, condição para a reorganização qualitativa das funções psíquicas e para a ampliação das formas de compreensão da realidade.

Com apoio em Vigotski (2007), compreende-se a mediação como processo que cria condições para a reelaboração da realidade pelo sujeito por meio da intermediação de um outro mais experiente que introduz a cultura humana e organiza o acesso à realidade objetiva. Nessa

perspectiva, signo, atividade e consciência articulam-se nas relações sociais, possibilitando a constituição e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

No contexto escolar, os dados evidenciam a necessidade de o professor reorganizar intencionalmente sua prática diante da heterogeneidade da turma, estruturando mediações que assegurem aprendizagens com atribuição de sentidos a todos. Tal exigência torna-se ainda mais evidente no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja participação nos processos de apropriação do conhecimento demanda planejamento pedagógico criterioso e intervenções sistemáticas.

Conforme assinala Marsiglia (2011, p. 121), a educação escolar deve ser assegurada a todas as pessoas, pois é por meio da apropriação do patrimônio humano-genérico, realizada de modo privilegiado na escola, que se criam as condições para o desenvolvimento humano.

Ao serem questionados sobre o significado de incluir a criança com deficiência na sala regular de ensino, os professores manifestaram compreensões distintas, dentre as quais destacam-se: “Pensar nela como parte do grupo, promover ações práticas que a envolva na socialização, bem como nas atividades” (P02); “Além de ser direito dele é um ensinamento para todos que o cercam... nos ensina a ser mais humanos e compreensivos” (P17); “Significa integrar, de forma humanística, suas particularidades e diversidades” (P19).

A manifestação de P02 aproxima-se do nosso entendimento de que a inclusão deve se concretizar na prática cotidiana, assegurando não apenas o pertencimento formal, mas a participação efetiva nas atividades escolares. Tal posicionamento revela um avanço em relação a concepções restritas de inclusão, centradas exclusivamente no acesso ou na permanência física do estudante na escola.

Entretanto, ao aprofundar a análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Lev Vigotski e Alexei Leontiev, é possível problematizar e ampliar essa compreensão. A participação, embora condição necessária, não é suficiente para caracterizar um processo inclusivo em sentido pleno. Isso porque a inclusão, nessa perspectiva teórica, implica a inserção intencional do sujeito em práticas sociais mediadas que possibilitem a apropriação de formas culturais historicamente elaboradas.

Assim, quando se afirma que a escola deve promover o convívio, o respeito e a valorização das diferenças, é fundamental explicitar que tais dimensões não se esgotam no plano relacional ou socializador. A escola, enquanto espaço privilegiado de mediação cultural, tem como função organizar condições objetivas para que o estudante acesse conhecimentos que não emergem espontaneamente de sua experiência cotidiana. Nesse sentido, incluir significa

introduzir o sujeito em modos culturais que ainda não domina e que, muitas vezes, sequer reconhece como possibilidades de apropriação.

Essa compreensão é coerente com a defesa de Dermeval Saviani (2011), para quem a função social da escola é garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados, superando os limites do senso comum. Do mesmo modo, autores como Newton Duarte (2013) enfatizam que o ensino deve produzir no estudante a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a fala de P02 pode ser compreendida como parcialmente alinhada à perspectiva histórico-cultural, na medida em que reconhece a importância da participação e da vivência coletiva. Contudo, ela demanda aprofundamento no que se refere à centralidade do ensino como atividade mediadora, capaz de promover não apenas a inserção social, mas a transformação qualitativa do psiquismo por meio da apropriação dos conhecimentos culturais mais elaborados.

As manifestações de P09: “Um direito... as crianças com TEA precisam conviver, brincar, participar, conhecer-se e explorar o mundo que as cerca... e na sala de aula isso é possível”, e de P11: “Significa quebra de paradigmas, uma abertura significativa para o ensino”, convergem com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que asseguram, na Educação Infantil, direitos de aprendizagem e desenvolvimento pautados na participação ativa da criança em contextos desafiadores e significativos (Brasil, 2018). Tais elementos são, de fato, centrais para a constituição das funções psicológicas superiores, conforme a perspectiva de Lev Vigotski, ao reconhecer que o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais mediadas.

Contudo, uma análise mais rigorosa à luz da Psicologia Histórico-Cultural permite problematizar essa compreensão quando ela permanece no nível da vivência espontânea. Para além de garantir experiências e direitos, a inclusão exige compreender que o brincar, a interação e a exploração não são fins em si mesmos, mas devem ser pedagogicamente organizados como atividades mediadoras da apropriação cultural. Em outras palavras, não basta possibilitar que a criança “participe” ou “explore”; é necessário que tais experiências sejam intencionalmente orientadas para a introdução do sujeito em formas culturais que ainda não domina.

Nesse sentido, a ideia de “quebra de paradigmas”, mencionada por P11, pode ser compreendida como a superação de práticas excludentes; porém, na perspectiva histórico-cultural, essa ruptura só se efetiva plenamente quando a escola assume sua função de

intermediação entre a criança e os conhecimentos historicamente elaborados. Como destaca Leontiev (2004), é na atividade orientada por objetivos e motivos que o sujeito se apropria da cultura e se desenvolve.

Assim, embora as falas de P09 e P11 estejam alinhadas aos princípios normativos da BNCC, elas demandam aprofundamento teórico no que se refere à centralidade do ensino como atividade intencional. A inclusão, nessa perspectiva, não se reduz à garantia de direitos de participação, mas implica a organização de condições pedagógicas que promovam o desenvolvimento psíquico por meio da apropriação dos conhecimentos culturais, superando os limites da experiência imediata.

A BNCC explicita os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se como fundamentos legais e pedagógicos dessa etapa, os quais devem ser garantidos a todas as crianças, inclusive as que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA). A efetivação desses direitos implica concebê-las em sua integralidade e organizar práticas que assegurem sua participação nos diferentes momentos da vida escolar. Nesse sentido, iniciativas formativas voltadas aos professores revelam-se essenciais para qualificar o trabalho pedagógico e sustentar processos inclusivos consistentes.

A reflexão de P17, ao afirmar que a inclusão, além de direito, constitui aprendizagem para todos, aproxima-se do entendimento de Marsiglia (2011, p. 121), ao defender uma educação escolar de qualidade desde a infância, capaz de promover a apropriação do patrimônio cultural em suas formas mais desenvolvidas. Assim, a inclusão não se limita ao acesso, mas vincula-se à garantia de condições efetivas para o desenvolvimento humano, como bem expressa a referida autora:

[...] pois é por meio da apropriação do patrimônio humano-genérico, de modo privilegiado pela educação de caráter escolar, que os seres humanos podem desenvolver-se. [...] O que se faz premente é uma educação escolar de qualidade desde a educação infantil, rica em possibilidades e intervenções que proporcionem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas.

A manifestação de P21, “É fazer com que ele possa interagir e aprender junto às outras crianças com as mesmas oportunidades”, evidencia a compreensão de que a inclusão na Educação Infantil deve assegurar não apenas a convivência, mas também condições equitativas de aprendizagem. Tal entendimento é coerente com princípios inclusivos ao reconhecer que não basta estar presente, sendo necessário participar dos processos educativos em igualdade de condições.

Entretanto, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Alexei Leontiev, a aprendizagem não se reduz à oferta de oportunidades, mas à constituição de motivos que

mobilizam a atividade de aprender, pois é o motivo que lhe confere sentido. Assim, a garantia de “iguais oportunidades” não assegura a apropriação dos conhecimentos sem uma organização pedagógica que produza necessidades e interesse pelo conteúdo. Nessa direção, Lev Vigotski destaca que o ensino deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, demandando mediação intencional para tornar o conteúdo significativo e gerar motivos para a aprendizagem.

Desse modo, a fala de P21 revela um avanço ao destacar a aprendizagem como elemento central da inclusão, mas ainda carece de explicitação quanto ao importante papel do ensino na produção de motivos. A inclusão efetiva, portanto, exige não apenas garantir oportunidades, mas organizar situações pedagógicas que mobilizem a criança a aprender, promovendo sua inserção ativa nas práticas culturais escolares.

Tal entendimento converge com as orientações da *Inclusão – Revista da Educação Especial*, da Secretaria de Educação Especial/MEC (Brasil, 2008):

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (p. 18).

Ao ser questionada: *Na sua concepção, o ensino (conteúdos e metodologias) oferecido para a criança com TEA deve ser diferente daquele oferecido às demais crianças? Se sim, em que sentido?*, a Gestora (G), assim expressou-se:

Então, eu acredito que os conteúdos e as metodologias não precisam ser diferentes né, tanto que a gente segue um planejamento, a gente tem um documento de referência no município e a gente precisa trabalhar com todas as crianças os conteúdos que lá estão, porém, as crianças com TEA ou com qualquer deficiência, os conteúdos precisam ser adaptados, precisam estar com estratégias diferenciadas, precisa estar olhando para cada criança porque cada criança aprende de uma forma. Então a gente precisa estar olhando para como essa criança vai aprender (Entrevista, 2023).

Tal posicionamento estabelece a defesa de um currículo comum com mediações diferenciadas, reconhecendo que a equidade se concretiza por meio da organização de estratégias pedagógicas ajustadas às formas particulares de aprendizagem.

Os sentidos expressos pela gestora (G) dialogam com os princípios da Base Nacional Comum Curricular, que preconiza a garantia dos direitos de aprendizagem a todas as crianças, articulando referência curricular comum e respeito às singularidades no processo educativo, como destaca a Base Nacional Comum Curricular:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de

desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 38).

Para a equipe diretiva, evidencia-se a compreensão de que cada criança se apropria dos conhecimentos de modo singular, cabendo ao professor reconhecer tais particularidades e organizar intervenções adequadas. A coordenadora (C), então, afirma que:

É, nós sabemos, nós pedagogos sabemos que cada criança é uma diferente da outra, e uma criança com autismo, ela também se diferencia; umas conseguem acompanhar aquela atividade que é proposta pelo professor, mas tem crianças autistas que a gente visualiza em que o professor tem que procurar método, estratégias, atividades que venham aguçar o interesse da criança com TEA para que ela também faça parte desse processo, que ela construa a atividade, que ela faça do seu jeito, onde ela participe, onde ela interage. Então, assim, o professor está aí para buscar atividade diferenciada para incluir para que realmente tenha sentido na vida desta criança (Entrevista, 2023).

Essa perspectiva aproxima-se de Silva e Mulick (2009), ao enfatizar a identificação precoce e intervenções adequadas, especialmente na Educação Infantil, etapa decisiva para o desenvolvimento da criança com TEA. À luz de Lev Vigotski, a inserção nas práticas escolares exige mediação sistemática para a apropriação de instrumentos culturais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não se limitando à adaptação. Assim, a intervenção pedagógica deve priorizar a potencialização do desenvolvimento por meio do ensino. Nessa direção, defende-se um currículo comum com mediações intencionais que produzam motivos para a aprendizagem, conforme Alexei Leontiev (2004), ajustadas às necessidades concretas de cada criança para assegurar participação efetiva no desenvolvimento cultural.

A coordenadora (C1) reforça essa compreensão ao manifestar-se:

Então, eu vejo assim, da seguinte forma: nós temos criança que ela faz parte do processo das atividades da mesma forma das demais, porém a gente sabe que nenhum TEA é igual ao outro; tem outras habilidades que precisam ser trabalhadas diferente das demais e se necessário é claro (Entrevista, 2023).

Tal entendimento é particularmente relevante na Educação Infantil, etapa em que a organização intencional do ensino pode incidir de modo decisivo no percurso de desenvolvimento da criança com TEA, favorecendo sua inserção nas práticas culturais e escolares.

As manifestações de C e C1 evidenciam a necessidade de que o professor da sala regular, ao atuar com turmas que contam com a presença de criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aproprie-se de conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem e reconheça que a construção do saber deve assumir sentido para cada estudante.

Considerando a singularidade constitutiva de toda criança, independentemente de suas condições biológicas, cognitivas ou afetivas, a inclusão implica assegurar condições objetivas para sua efetiva participação e apropriação do conhecimento.

Conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, compete ao docente selecionar metodologias que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, bem como articular-se com o apoio pedagógico especializado, de modo a qualificar as intervenções e garantir o desenvolvimento humano do estudante. Assim,

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre o professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógico especializado sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório (p. 51).

A citação supra problematiza uma compreensão meramente formal da inclusão, ao instruir que a matrícula em classe comum não assegura, por si, a aprendizagem que a criança atribua sentido. Ao enfatizar a necessidade de interação constante entre o professor da classe regular e o apoio pedagógico especializado, evidencia-se que a inclusão requer corresponsabilidade institucional e organização coletiva do trabalho pedagógico. Sem essa articulação, há risco de permanência física sem apropriação efetiva do conhecimento, o que compromete o rendimento escolar e o próprio desenvolvimento do estudante, podendo levá-lo ao fracasso escolar, por abandono ou reprovação.

Outros depoimentos das professoras que integram a equipe diretiva revelam aspectos significativos para a compreensão de como a escola investigada concebe os processos de inclusão, ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como os sentidos que atribuem ao desenvolvimento psíquico infantil. Nesse contexto, a gestora (G) assim se posiciona:

Então, eu penso que esse desenvolvimento precisa estar bem ativo, né. Então o professor ele precisa ofertar, ele precisa estimular, por que o cérebro em movimento quanto mais a gente explora, quanto mais a gente oferta ele vai fazendo esse trabalho, e aqui a gente trabalha muito com a questão da rotina todos os dias para a criança realmente ter essa prática de visualizar a rotina ilustrada para ele trabalhar esse psíquico dele. Então, o cérebro está em constante movimentação, né. Então, a criança vai aprimorando esse conhecimento no dia a dia (Entrevista, 2023).

A manifestação da gestora (G) expressa uma compreensão que reconhece elementos centrais da perspectiva histórico-cultural, ainda que articulados de forma não sistematizada teoricamente. Inicialmente, observa-se a valorização da ação docente como condição para o desenvolvimento (“o professor precisa ofertar, precisa estimular”). Tal entendimento aproxima-se da proposição de Vigotski, (2007) segundo a qual o ensino exerce papel orientador no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, há um reconhecimento, ainda

que implícito, de que o desenvolvimento não é espontâneo, mas depende de intermediações intencionais.

Entretanto, a explicação apresentada ancora-se fortemente em uma perspectiva biologizante ao enfatizar o “cérebro em movimento” como motor do desenvolvimento. Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico não pode ser reduzido à ativação cerebral, pois, conforme argumenta Leontiev (2004), ele se constitui nas relações sociais mediadas pela atividade. Ou seja, não é a quantidade de estímulos que promove o desenvolvimento, mas a inserção da criança em atividades culturalmente significativas, orientadas por objetivos e mediadas por signos.

A menção à rotina ilustrada constitui um aspecto particularmente relevante. Sob a ótica de Vigotski (2007), a organização sistemática do cotidiano escolar pode favorecer a internalização de formas culturais de ação. A rotina, quando mediada por signos visuais, atua como instrumento psicológico que auxilia a criança na orientação temporal, na antecipação de ações e na regulação do comportamento, contribuindo para o desenvolvimento da atenção voluntária e da memória mediada.

Todavia, é necessário qualificar a ideia de que “quanto mais se oferta, mais a criança aprende”. Conforme destaca Davydov, o ensino deve priorizar a qualidade da mediação e a organização de atividades que promovam a formação de conceitos, e não apenas a exposição a múltiplos estímulos. A aprendizagem, nessa perspectiva, implica a apropriação de conteúdos culturais sistematizados, por meio de uma atividade de estudo orientada.

Ao serem questionadas sobre “como acontece o desenvolvimento psíquico da criança”, alguns depoimentos expressam quais os sentidos produzidos pelas professoras, como destacamos na sequência:

Acredito que cada criança tem o seu jeito de aprender, e seu modo singular de estudar, e muitas vezes o professor não leva em conta isso, aí compromete o desenvolvimento dele, pois as atividades preparadas devem exigir envolvimento da criança pelo gosto de estudar e não por obrigação, e tudo isso depende de como o professor planeja, como ele prepara as atividades para os alunos” (Professora C, Entrevista, 2023).

Para a professora C parece estar claro que ao professor cabe estimular o desenvolvimento psíquico pelo oferecimento de um ensino que exija que a criança se coloque em atividade cerebral, de modo que ela consiga transformar as relações interpessoais em intrapsíquicas, desenvolvendo, assim, as suas funções psíquicas superiores (FPS). Pino (2000) define as FPS como “relações externas internalizadas”. Marsiglia (2011) colabora para o aprofundamento dessas questões ao afirmar que

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ela na medida em que ela também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (p. 36).

Na sequência do diálogo com as professoras, as mesmas foram questionadas sobre: *O que significa a escola afirmar que é uma escola inclusiva?*

A PEI1 assim manifestou-se:

Bom, eu acredito que a escola inclusiva vai além de integrar o aluno naquela turma, mas que possa garantir mesmo uma educação de qualidade, consiga fazer com que ele participe de tudo que é proposto ali. A escola tem esse olhar diferenciado, tanto em sala de aula quanto no ambiente escolar mesmo (Entrevista, 2023).

Para a PEI2,

[...] a escola inclusiva não é somente a aceitação da criança, é um direito da criança estar indo para a escola como qualquer outro lugar. Então, a escola inclusiva é aquela que insere realmente a criança em todas as atividades, que consegue fazer com que a criança tenha o desenvolvimento, que procure maneiras da criança aprender; se ela não aprende da maneira que é ensinado que procure outras maneiras que a criança possa aprender e que respeite realmente os direitos da criança (Entrevista, 2023).

Os depoimentos de PEI1 e PEI2 indicam uma compreensão de educação inclusiva que supera a mera integração, enfatizando o direito à participação e à aprendizagem de todos os estudantes. Ambas destacam a necessidade de garantir qualidade no ensino e de organizar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento, o que se aproxima dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Vigotski (2007).

A fala de PEI2 reforça a importância da mediação diferenciada ao propor a busca de outras formas de ensinar quando necessário, evidenciando a centralidade da ação pedagógica intencional e a responsabilidade da escola em promover condições efetivas de aprendizagem.

As professoras também foram questionadas sobre: *Como você entende que acontece o desenvolvimento psíquico da criança?* Para a PEI1,

[...] todo esse desenvolvimento da inteligência, da personalidade da criança, ele acontece durante o desenvolvimento desses processos de ensino e de aprendizagem também em sala de aula, e o professor tem que estar estimulando, aprimorando, buscando estratégias para que seja desenvolvido isso na criança. Para desenvolver esse psíquico da criança, que vai além do cognitivo, implica no desenvolvimento afetivo e social; tudo isso influencia, que tem que levar em consideração o que essa criança já traz de casa e o que a escola vai ofertar também para ter um bom desenvolvimento (Entrevista, 2023).

A PEI2 manifestou-se fazendo referência aos saberes os quais a pessoa vai se apropriando ao longo da vida, e pontuou:

O desenvolvimento da criança começa desde o ventre materno. Por isso a importância dos pais quando a mãe está gestante tratar de já conversar com essa criança, falar com carinho e com respeito, passar essa tranquilidade para a criança. E quando a criança

chega na idade escolar, é importante também que o professor trabalhe tudo isso com a criança de forma lúdica, valorizando o que ela já trouxe de casa e procure acrescentar tudo o que faz parte do desenvolvimento da criança para que ela tenha um desenvolvimento total (Entrevista, 2023).

As manifestações de PEI1 e PEI2 indicam uma compreensão do desenvolvimento psíquico como processo que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Ambas reconhecem o papel do ensino e da mediação docente, aproximando-se das proposições de Vigotski. PEI1 destaca a intencionalidade pedagógica e a articulação entre conhecimentos prévios e escolares, enquanto PEI2 amplia a análise ao considerar o contexto familiar e os vínculos afetivos desde o período pré-natal. Contudo, as falas ainda carecem de maior sistematização teórica quanto ao papel da atividade, dos signos e da mediação na constituição do desenvolvimento psíquico.

Com fundamento em Vigotski (2007), sistematizamos nossas reflexões acerca da inclusão e dos processos de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Evidencia-se a importância de o professor reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios da criança, organizando situações pedagógicas que dialoguem com suas experiências cotidianas e atribuam sentido aos conteúdos escolares.

Destaca-se, ainda, a necessidade de que professores e escola compreendam, de modo consistente, o processo de desenvolvimento psíquico em suas dimensões cognitivas e afetivas, inclusive no que se refere às crianças com necessidades educacionais específicas. Sustenta-se que somente a partir dessa clareza teórica e pedagógica é possível concretizar uma inclusão que se efetive na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que a educação escolar é compreendida como dimensão estruturante do desenvolvimento humano, especialmente quando orientada por princípios inclusivos. Os resultados mostram que a escola, enquanto espaço social e formativo, deve assegurar condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem com sentido para todas as crianças, em consonância com os marcos legais da educação inclusiva. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tal compromisso implica garantir não apenas matrícula na rede regular, mas participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Observou-se que a inclusão em classes comuns tem sido acompanhada por movimentos institucionais de reorganização pedagógica, sinalizando avanços no reconhecimento do direito à educação sob os princípios de igualdade e equidade. No âmbito do Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI), os profissionais concebem o desenvolvimento psíquico como

processo contínuo, constituído nas interações sociais desde os primeiros momentos de vida e potencializado no contexto escolar por meio de mediações intencionalmente organizadas.

As práticas relatadas revelam esforços na elaboração de estratégias diversificadas, fundamentadas na compreensão de que cada criança aprende de modo singular. A busca por formação continuada e por metodologias que favoreçam a participação ativa mostra a preocupação com a qualificação do trabalho pedagógico, especialmente ante as especificidades do TEA, marcadas por desafios na comunicação e na interação social.

Destaca-se, ainda, o papel articulador da equipe diretiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja atuação conjunta com os docentes da sala comum fortalece a mediação pedagógica e amplia as possibilidades de acesso aos instrumentos culturais, materiais e simbólicos, necessários ao desenvolvimento. Conclui-se que a inclusão se efetiva quando sustentada por fundamentação teórica consistente, organização pedagógica intencional e compromisso coletivo com a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança.

Referências

- APA. Associação Psiquiátrica Americana. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 200).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial: MEC: SEESP, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial/MEC. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.
- CENCI, Adriane. **A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski**. REUNIÃO NACIONAL DA APEND, 37., 2015, Florianópolis: Apend, 2015.

DE PAOLI, J. de P.; FERNANDES LOOTENS MACHADO, P. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Gesto-Debate**, v. 6, n. 1-31, 23 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. **Análise textual discursiva: uma ampliação de horizontes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022. 192 p. (Coleção educação nas ciências).

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

MACHADO, Daniella H. A.; CAZINI, Janaína. **Inclusão e educação**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. (Inclusão e educação, v. 1).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M.; MULICK J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SZYMANSKI, M. L. S.; COLUSSI, L. G. A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 67, p. 41-61, 2018. DOI: 10.29286/rep.v28i67.4170. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4170>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia).

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Coleção Obras Escolhidas, v. 5).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



Reflexões sobre a prática docente no ensino de Ciências da Natureza: desafios e transformações na educação de Surdos

Reflections on teaching practice in Natural Sciences: challenges and transformations in the education of the deaf students

Jéssica Bittencourt França¹

Sérgio Candido de Gouveia Neto²

Cristiane Talita Gromann de Gouveia³

Resumo

Este artigo analisa as práticas pedagógicas de professores ouvintes, de um professor surdo e de tradutores e intérpretes de Libras (TILSP) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Genival Nunes da Costa. O problema central investiga como ocorre o processo de ensino de Ciências da Natureza para estudantes surdos no contexto do ensino regular. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando entrevistas semiestruturadas, análise documental e o paradigma indiciário de Ginzburg para a interpretação dos dados. Os referenciais teóricos baseiam-se na perspectiva de Paulo Freire e nas discussões sobre a relação triangular entre professor, intérprete e aluno. Os resultados evidenciam que a presença de estudantes surdos impulsionou transformações significativas nas práticas docentes, como o uso de recursos visuais, tecnologias e estratégias lúdicas, beneficiando toda a turma. No entanto, persistem desafios relevantes, como a carência de formação continuada específica nas áreas de Ciências e de Libras, além de barreiras comunicacionais no ambiente familiar. Conclui-se que a efetiva inclusão requer políticas públicas direcionadas à formação docente e ao suporte linguístico e cultural, visando à superação das barreiras de ensino-aprendizagem identificadas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino de ciências; Educação de surdos; Libras; Formação docente.

Abstract

This article analyzes the pedagogical practices of hearing teachers, a deaf teacher, and Brazilian Sign Language (Libras) translators and interpreters (TILSP) at Deputado Genival Nunes da Costa State Elementary and Secondary School. The central research problem investigates how the teaching process of Natural Sciences occurs for deaf students occurs within a mainstream school. Methodologically, the

¹ Mestre em Ensino de Ciências da Natureza pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em ensino de Ciências da Natureza (PGEEN); Professora Efetiva da Secretária Municipal de Educação (SEMED)-Brasil; Pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), Atendimento Educacional Especializado: Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). <https://orcid.org/0000-0002-6013-0953>. jbittencourtfranca@gmail.com

² Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro); Mestre em Ciências (Energia Nuclear na Agricultura) pela Universidade de São Paulo; Professor Associado I na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)- Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3434-5413>. sergio.gouveia@unir.br

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho (UNESP); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNESP. Professora Adjunta na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)-Brasil; Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Ariquemes; Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pelas Faculdades Integradas de Ariquemes e Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. <https://orcid.org/0000-0003-2347-0550>; talita.gouveia@unir.br

study adopts a qualitative, exploratory approach, using semi-structured interviews, document analysis, and Ginzburg's evidential paradigm for data interpretation. The theoretical framework is based on the perspective of Paulo Freire and on discussions regarding the triangular relationship between teacher, interpreter, and student. The results show that the presence of deaf students triggered significant transformations in teaching practices, such as the use of visual resources, technologies, and playful strategies, benefiting the entire class. However, significant challenges remain, including the lack of specific continuing education in Science and Libras, as well as communication barriers within the family environment. It is concluded that effective inclusion requires public policies focused on teacher training and linguistic and cultural support, in order to overcome the identified teaching-learning barriers.

Keywords: Inclusive education; Science teaching; Deaf education; Libras; Teacher training.

Introdução

Este artigo deriva da dissertação intitulada “Uma análise do processo de ensino das ciências da natureza na educação de Surdos em uma Escola de Vilhena-RO”, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PGEEN). A pesquisa teve como questão central de investigação: como ocorre o processo de ensino de Ciências da Natureza para estudantes surdos em uma escola no município de Vilhena-RO? Para responder a essa indagação, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as práticas dos professores ouvintes, do professor surdo, bem como dos tradutores e intérpretes de Libras (TILSP) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Genival Nunes da Costa, localizada em Vilhena, Rondônia. Ressalta-se que a identificação da instituição foi incluída mediante solicitação da direção escolar, registrada formalmente no Termo de Anuência Institucional e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (CAAE 69577023.0.0000.5300).

No primeiro ponto deste trabalho, debruçamo-nos sobre a preparação para trabalhar com os estudantes Surdos, a partir da análise das falas dos participantes, que relatam a ausência de formações nas áreas de Ciências e Libras para os profissionais da educação. No segundo, apresentamos as mudanças na forma de ensinar Ciências da Natureza após o contato com estudantes Surdos, evidenciadas por transformações significativas nas práticas docentes, como a adoção de aulas com maior uso de recursos tecnológicos e a incorporação da ludicidade, contribuindo positivamente para o processo de ensino dos estudantes ouvintes.

A transformação metodológica no ensino de Ciências da Natureza tem apresentado benefícios para toda a turma que conta com a presença de estudantes Surdos. Compreendemos que há avanços no processo educativo, contudo, as barreiras linguísticas ainda estão presentes nesse contexto, configurando-se como um dos principais obstáculos, o que reforça a necessidade de formação nas áreas de Ciências e Libras. Além disso, a ausência de comunicação

em Libras no ambiente familiar dificulta o avanço na aprendizagem do aluno, tornando tardia a aquisição linguística.

Desse modo, o ensino de Ciências para estudantes Surdos encontra-se em constante adaptação, requerendo a implementação de políticas públicas com foco na formação docente, com o intuito de minimizar as barreiras educacionais e promover uma educação inclusiva que considere aspectos culturais, identitários e linguísticos da pessoa Surda⁴.

1. Metodologia

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, voltada à compreensão aprofundada do fenômeno educacional de estudantes Surdos no ensino de Ciências da Natureza, associado ao uso da Libras. Tal investigação buscou compreender um fenômeno descrito por Neves (1996, p. s/n), analisando o contexto em que os estudantes Surdos estão inseridos (Creswell, 2007) e os caminhos percorridos pela educação para alcançar esse processo. Além disso, procurou-se examinar, a partir dos relatos de professores e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILSP), os aspectos específicos desse movimento educacional. Para este artigo, foram selecionados recortes que enfatizam a interação entre esses sujeitos, em uma escola pública de Vilhena-RO.

Para a produção dos dados, adotou-se como recurso a entrevista semiestruturada, por meio da qual compreendemos a possibilidade de uma relação “[...] intersubjetiva entre entrevistador-entrevistado” (Santos; Jesus; Battisti, 2021, p. 3), ocorrendo de maneira fluída sem rigidez. Para isso, contou-se com a participação de quatro professores(as) ouvintes, um professor Surdo e dois TILSP.

As entrevistas foram devidamente gravadas, transcritas e analisadas. Para o participante surdo, garantiu-se a acessibilidade em Libras, em conformidade com seus direitos linguísticos. Os resultados das entrevistas são apresentados no texto com recuo e em itálico, a fim de diferenciá-los de citações diretas.

Além das entrevistas, a pesquisa incluiu a análise de documentos oficiais, como o Plano Pedagógico, plano de aula anual e os planos individuais, todos fornecidos pela escola e pelos

⁴ A pessoa Surda é produtora de cultura, de movimentos sociais, de tensões políticas, de identidades, entre outros aspectos. Ressaltamos que, neste trabalho, as pessoas Surdas são nomeadas como: pessoa Surda, sujeito Surdo, Surdo e Surda, pois essa nomenclatura caracteriza um movimento Surdo relacionado às conquistas de direitos linguísticos. Assim, a escrita, quando se refere à pessoa Surda, é apresentada com a letra S maiúscula, com o objetivo de enfatizar suas potencialidades no contexto de um movimento histórico de lutas e conquistas.

docentes participantes deste estudo. Foram também empregados dispositivos legais e referenciais teóricos, apresentados a seguir em três partes.

Embora a instituição tenha solicitado sua identificação, garantiu-se a confidencialidade dos participantes por meio do uso de codinomes inspirados em figuras históricas de pessoas Surdas. A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que mostra os codinomes, as funções e a formação inicial de cada participante.

QUADRO 1: Codinomes e formação dos participantes

Codinome professores	Graduação	Tempo de atuação	Disciplinas
Charles	Pedagogia e Letras Libras	7 anos	AEE – Todas as disciplinas
Michel	Pedagogia e Ciências biológicas	29 anos	Ciências, Práticas laboratoriais
Shirley	Pedagogia	17 anos	AEE – Todas as disciplinas
Annie	Ciências biológicas	15 anos	Biologia, Ciências, História, Geografia e Qualidade de Vida
Nidia	Ciências biológicas	5 anos	Química, Espanhol, História, Geografia, Práticas laboratoriais e Ciências
Codinome dos TILSP	Graduação	Tempo de atuação	Disciplinas
Thomas	Pedagogia	5 anos	Todas as disciplinas
Karin	Jornalismo	7 anos	Todas as disciplinas

Fonte: os autores (2023).

Para o tratamento e a interpretação das informações, adotou-se o paradigma indiciário de Ginzburg (1990). Essa escolha justifica-se pela natureza da investigação, que busca vestígios, sinais e indícios nas falas e práticas docentes que, embora por vezes sutis, revelam as transformações e desafios do cotidiano escolar. Complementarmente, utilizou-se a triangulação de dados, por meio do cruzamento de diferentes fontes de informação, a fim de garantir a validade e a robustez das conclusões apresentadas, com base em “diferentes fontes de dados [...]” (Cárdenas et al., 2018, p. 251).

Assim, a pesquisa recorreu a múltiplos recursos metodológicos para responder ao objetivo proposto.

2. Resultados e Discussão

2.1. Preparação dos professores para trabalhar com os estudantes Surdos

Ao considerar a educação sob a perspectiva do currículo, das diretrizes e dos documentos orientadores, frequentemente acabam sendo negligenciadas as experiências dos professores que atuam diariamente nas salas de aula. No início do ano letivo, o docente enfrenta múltiplas exigências relacionadas ao ensino, bem como diversas demandas burocráticas. Contudo, aspectos como habilidades emocionais, domínio do conhecimento e seus próprios limites tendem a ser relegados a segundo plano. Essa questão torna-se particularmente evidente diante de situações nas quais professores da rede estadual precisam atender estudantes Surdos sem acesso à formação continuada adequada nas áreas de Ciências e Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A participante Nídia (2023) relatou a ausência de formações continuadas na escola: *“Não, a escola em si, não. As formações da escola são focadas em avaliação”*. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de apresentar, de forma mais sistematizada, dados referentes aos níveis mais avançados de ensino, bem como de refletir sobre os processos avaliativos, especialmente considerando que a escola se encontrava em processo de implantação do Programa de Ensino Integral (PEI). Acrescenta a participante Anne (2023):

Eu creio que não. A formação é aberta para que todos os professores tenham formação no âmbito geral; específica da área, não. Esse ano estamos vendo sobre avaliação; ano passado, foi para trabalhar voltada para inclusão, teve curso de Libras e outras instruções de como lidar com esses alunos especiais. Já teve da BNCC no ano de 2020 (Anne, 2023).

Constatou-se a ausência de oferta de formações na área de Ciências nos últimos anos. Conforme destacado pelo professor Michel (2023), a última capacitação relacionada ao ensino de Ciências de que participou ocorreu por área de conhecimento, no primeiro ano da pandemia. Desde então, não houve oportunidades de formação continuada ou de atualização profissional ao longo de um período de três anos.

Ele afirma, ainda, que a escola não recebeu mais formações: *“não, aqui não. Uma formação continuada na área não, já teve, mas esses dois ou três anos, não”* (Michel, 2023). A mesma resposta foi dada por Shirley e Thomas, que responderam negativamente; a participante Karin também afirmou que *“não realizei capacitações”* (Karin, 2023).

Para o professor Surdo também não são oferecidas formações continuadas na área de ensino de Ciências. Assim, ele relata: *“Bom, aqui eu não tive formação na área de Ciências”* (Charles, 2023). Para ele, o ensino de Ciências torna-se mais complexo devido ao fato de sua formação inicial ser em Pedagogia e em Letras Libras. Mesmo atuando no Atendimento

Educacional Especializado (AEE), ficou evidente que ele estabelece um processo de ensino e aprendizagem com os estudantes.

O professor afirmou, ainda, que o ensino de Ciências requer estudos aprofundados dos conteúdos, pesquisas e adaptações de materiais para que os estudantes compreendam os sinais em Libras da área de Ciências e seus contextos, assim como ocorre em outras disciplinas. Em relação ao ensino de Ciências, ele aponta que:

Geralmente, a gente mostra a palavra, faz a datilologia das palavras que os estudantes Surdos não conhecem, aí eu faço pesquisas sobre o conceito, imagens e sinais, apresento a imagem para eles, aí eu explico o conceito, o que aquilo significa, até gerar um entendimento pelos estudantes Surdos (Charles, 2023).

Considerando o exposto e fundamentando-se em Ginzburg (1990), observa-se que o trabalho desenvolvido por esse professor é de elevada complexidade, uma vez que ele carece de formação específica na área de Ciências, o que exige aprofundamento constante nos estudos para melhor atender às demandas dos estudantes Surdos. Essa situação requer dedicação exclusiva ao ensino, impulsionando a busca por conhecimentos em uma área distinta de sua formação original, bem como o aprimoramento em Libras. Tal processo pode ser comparado ao mito de Sísifo, configurando um esforço contínuo e exaustivo que poderia ser otimizado com a oferta de formações continuadas voltadas ao ensino de Ciências, possibilitando ao docente maior tempo e preparo para elaborar estratégias pedagógicas adequadas aos estudantes.

Quanto ao domínio da Libras, observa-se que os professores ouvintes de Ciências não possuem conhecimento aprofundado dessa língua, o que dificulta a comunicação direta com os alunos surdos e exige, com frequência, o auxílio de um TILSP. Apesar de terem realizado curso básico de Libras, consideram que essa formação não foi suficiente para garantir o domínio necessário.

Segundo Nídia (2023), ela concluiu dois cursos de Libras básico – um promovido pela igreja e outro pela escola. Apesar dessa formação, relata não se sentir apta a atuar com estudantes surdos, como evidencia em sua fala:

Não, não me sinto. Voltado aos alunos Surdos deveríamos ter uma formação mais específica para trabalhar com eles, por mais que recebemos orientações acredito que ainda são superficiais, eu poderia me aprofundar mais para trabalhar com eles, para ser melhor. Em relação com o geral, eu poderia ser melhor com eles, trazer mais coisas, mas não estou preparada porque não tenho apoio (Nídia, 2023).

A declaração da participante sobre a ausência de apoio está diretamente associada à carência de capacitação para o ensino de Libras e ao desenvolvimento de estratégias

educacionais específicas para alunos surdos. Observa-se, contudo, que, mesmo sem apresentar fluência em Libras, a professora demonstra proatividade e compromisso no processo de ensino.

Para a professora Anne, o contato com pessoas Surdas se dá para além do contexto da sala de aula. A participante relata que possui um familiar Surdo, por isso, compreende alguns sinais em Libras, embora não apresente fluência na sinalização. Ao comentar sobre o seu conhecimento, ela explica que:

Vichi! Bem baixa. Só o que a gente teve na escola, já tinha contato com os Surdos, desde muito nova, porque eu tenho Surdo na família. Mas, com a Libras tenho o básico, que a gente viu aqui na escola, só um curso que teve ano passado. Sim, eu não sei falar, mas sei compreender algumas coisas, tenho dificuldades de fazer os sinais, de compreender, eu consigo memorizar algumas coisas e entender o que eles falam (Anne, 2023).

A análise da fala de Anne, fundamentada no paradigma indiciário de Ginzburg (1990), demonstra que o processo de aprendizagem da Libras transcende o simples conhecimento ou a convivência familiar com uma pessoa Surda. Trata-se de um processo que envolve contato aprofundado com a língua e interação significativa para a aquisição da linguagem. A compreensão de alguns sinais representa um avanço relevante na relação entre professor e aluno, contudo, não garante autonomia comunicativa, o que evidencia a necessidade de adaptações no contexto escolar.

Para Michel (2023), o conhecimento da Libras ainda é raso e superficial. Contudo, o professor relata que busca novos conhecimentos em relação à língua e estratégias de comunicação que, no momento, ainda não possibilitam uma interação plena entre professor e aluno. Ele afirma que, com o tempo de experiência na educação, sente-se preparado para lidar com as adversidades “[...] eu não me sinto despreparado jamais, tenho uma segurança” (Michel, 2023).

Segundo Michel, ele começou a aprender Libras durante a graduação em Ciências Biológicas. Apesar de se sentir seguro ao ensinar os conteúdos da área, admite que ainda não se sente preparado no uso da Libras, o que lhe causa preocupação profissional.

Rasa, bem rasa. Eu vou em busca. Tive uma disciplina de Libras quando eu fiz faculdade de Ciências Biológica, depois alguns encontros que participei quando o Estado proporcionou, não foi um curso, nós fomos para o Plano Estadual de Educação (PEE) e naquela semana teve umas quatro horas de Libras, teve um professor que falou bastante, ali eu vi que é necessário, hoje eu me preocupo por não ter o conhecimento e não conseguir interagir com as pessoas Surdas (Michel, 2023).

Segundo Charles (2023), a maior insegurança ao trabalhar com alunos Surdos não está na Libras, mas na complexidade dos conteúdos e na necessidade de materiais específicos para o AEE.

Depende muito das questões das atividades, do conteúdo e como a gente vai trabalhar. Por exemplo, se tiver o material, uma prévia antes, eu consigo adaptar melhor e consigo entregar o material adaptado em Libras e assim o estudante Surdo conseguirá compreender. Mas, às vezes o conteúdo é muito difícil, eu demoro um pouco mais, preciso estudar mais; mas eu explico e percebo que eles compreendem (Charles, 2023).

A participante Shirley (2023) relata que sua prática docente reflete os conhecimentos adquiridos durante a infância: "[...] sinto-me preparada para trabalhar essa disciplina, pois desde pequena sempre gostei dessa área, auxiliando minha mãe e avó a cuidar das plantas e animais" (Shirley, 2023). Dessa forma, demonstra confiança em ministrar a disciplina de Ciências para estudantes surdos.

Em contraste, intérpretes de Libras afirmam não se sentir preparados para lecionar Ciências, apesar de apresentarem fluência na língua, decorrente de sua formação específica. Por outro lado, professores também expressam insegurança, atribuída à ausência de formação adequada nas duas áreas de conhecimento.

Thomas (2023) expõe que seu contato com a aprendizagem de Ciências foi na graduação, em apenas uma disciplina, não se sentindo, consequentemente, confortável para trabalhá-la: “na perspectiva do processo ensino aprendizagem de um aluno Surdo, não me sinto preparado devido não ter uma formação e ter tido de modo básico na graduação” (Thomas, 2023).

Já a participante Karin (2023) informa que:

Possuo especialização na área de Libras, além de muita prática e contato com a comunidade Surda para poder adquirir fluência. Acredito que preciso desenvolver mais o meu lado didático para atuar com alunos Surdos. Trazer experiências visuais mais significativas para o mundo cultural do sujeito Surdo (Karin, 2023).

Para Karin, a principal dificuldade está no desenvolvimento de estratégias didáticas, uma vez que compreende que os TILSP educacionais não atuam apenas como canais de comunicação ou transmissores de conteúdo. Esses profissionais também desempenham o papel de intérpretes-educadores, sendo parte integrante do processo de ensino dos estudantes Surdos, e não apenas figuras neutras na sala de aula. Além disso, observa-se que há um esforço para promover uma "relação triangular" (Martins, 2016, p. 147) na educação de Surdos, articulando as funções de professor e intérprete-educador em benefício da aprendizagem desses estudantes.

Durante muito tempo, a atuação do TILSP em sala de aula e em outros contextos foi compreendida sob a perspectiva da neutralidade da informação. Contudo, no ambiente escolar, observa-se que o intérprete frequentemente desempenha funções associadas ao papel de educador. Percebe-se que esses profissionais participam ativamente do processo educacional, inseridos em uma dinâmica triangular de ensino. Importa ressaltar que essa ampliação de atribuições não infringe o código de ética do profissional TILSP, mas ocorre de modo afetivo, por meio de aproximações linguísticas. Assim, o papel do TILSP educacional estende-se para além da mera interpretação entre Libras e língua portuguesa.

A questão de assumir um lugar vago, o da ‘ensinagem’ do aluno surdo, faz-se presente na atuação do intérprete por uma relação afetiva que, ligando surdos e intérpretes, pela afinidade linguística, os alça a essa relação afetivo-pedagógica; questão posta pela ‘inclusão’ e não construída por uma má postura do intérprete ou até do professor (Martins, 2016, p. 148).

Para a autora, o processo triangular da educação se constrói-se por meio das relações entre professor e TILSP, TILSP e estudante, e professor e estudante, relações estas voltadas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes Surdos. Há, portanto, uma “[...] convocação pedagógica direcionada para o intérprete de língua de sinais” (Martins, 2016, p. 149). Assim:

[...] é o intérprete que cotidianamente vai construindo um saber sobre o aluno, media conhecimento, e interpreta sim a fala/ensino do professor regente, no entanto, inevitavelmente conhece mais o aluno que o professor, partilha de suas angústias, e sim, precisa estabelecer parceria com o docente - não dá para ser um trabalho isolado. De todo modo, isso não pode ser negado: o fato de em contexto educacional, as relações de aprendizagens perpassarem também o corpo do intérprete, ferindo a tão desejada neutralidade do sujeito, e mais ainda, uma ação que deve se descolar do discurso instrumental dado a atividade interpretativa (Martins, 2016, p. 149).

Destaca-se que essa característica é atribuída especificamente ao Tradutor e Intérprete de Libras Educacional (TILSE⁵), que atua na área da educação, em especial no Ensino Fundamental – Anos Finais. Entretanto, esse perfil profissional também se aplica a outras áreas em contextos educacionais, incluindo níveis superiores de ensino (Martins, 2016).

Diante do cenário de lacunas na formação continuada e da insegurança comunicativa em Libras relatada pelos participantes, observa-se que o movimento de adaptação pedagógica não decorreu de diretrizes institucionais sistemáticas, mas de uma necessidade premente imposta pela presença do estudante Surdo. Essa carência de suporte técnico e linguístico, paradoxalmente, atuou como um catalisador para a criatividade docente, forçando os

⁵ Essa nomenclatura é adotada pela autora. Ela não se refere ao TILSP como tradutor e intérprete de Libras Português, mas ao TILSE.



professores a buscarem, por conta própria, estratégias que rompessem com o modelo tradicional de ensino.

Assim, as mudanças no “jeito de ensinar” Ciências, discutidas a seguir, revelam-se como uma resposta resiliente e, em certa medida, lúdica dos profissionais para garantir a acessibilidade e a permanência desses alunos no espaço escolar.

2.2. Mudanças no jeito de ensinar Ciências da Natureza após o contato com estudante Surdo

Todos os entrevistados concordaram que seu modo de ensinar mudou ao longo do tempo, especialmente após começarem a trabalhar com estudantes Surdos. Em suas respostas, destacaram diversas adaptações, como a utilização de tecnologias, a adoção de aulas mais visuais, o uso de recursos como *Youtube* e vídeos, o maior foco nas necessidades dos alunos, bem como o emprego frequente de imagens, *slides* e outras estratégias, que serão detalhadas posteriormente.

Depois que os alunos surdos entraram na minha vida tudo mudou. O jeito de explicar, ser mais dinâmica, trabalhar com mais imagens, mais vídeos. Eu sei que o Youtube ainda peca por não ter legenda, nem todos os vídeos são legendados, isso atrapalha o ensino deles (Nídia, 2023).

É notório que, mesmo não possuindo domínio da Libras para se comunicarem diretamente com os estudantes Surdos, os professores desenvolveram estratégias e adaptações na forma de ensinar. Para Nídia (2023), a dinamicidade de suas aulas foi a mudança mais significativa, com maior uso de recursos tecnológicos e visuais. Ela acrescenta, ainda, que essa mudança impactou positivamente o ensino dos demais estudantes ouvintes:

Sim, eu acho que você sendo mais dinâmica com os Surdos, querendo ou não você também interfere os ouvintes, os ouvintes acabam aprendendo melhor, porque você pensa de um modo mais lúdico, de um modo mais dinâmico, visual, e isso auxilia os ouvintes (Nídia, 2023).

O uso da dinamicidade da ludicidade no ambiente de sala, como demonstrado pela participante, influencia o desenvolvimento dos estudantes. Considera-se que essa prática, tensionada pela presença de um estudante Surdo em sala de aula, gerou mudanças no modo de ensinar e nas estratégias metodológicas utilizadas por esses profissionais, os quais impactaram de forma positiva o sistema de ensino da instituição.

“Além de proporcionar benefícios individuais, a ludicidade auxilia no desenvolvimento de uma maior comunicação entre os alunos, favorecendo o processo de socialização tanto dentro da sala de aula, como com a comunidade” (Pais *et al.*, 2019, p. 1026). Segundo esses autores, no ensino de Ciências, a ludicidade configura-se como uma metodologia que contribui para o desenvolvimento cognitivo, estimulando novas formas de pensar e indagar no decorrer das aulas.

Para Michel (2023), houve mudanças nas estratégias de ensino, especialmente no uso de tecnologias e nos meios de avaliação. O professor relata que deixou de utilizar exclusivamente o método tradicional avaliativo e passou a adotar estratégias diversificadas para analisar o processo de aprendizagem. Afirma, ainda, que, após o contato com estudantes Surdos, passou a utilizar com maior frequência esses recursos.

[...] hoje na era tecnológica temos vários outros, fez com que mudássemos o método de ensino e de avaliação, temos métodos de ensino diferentes, temos uma gama maior, se o aluno não entende lendo, aprende vendo, cantando e vai aprendendo assim, e facilitou o aprendizado. E eu uso isso nas minhas aulas, uso vídeos, pesquisa no laboratório de informática, uso do laboratório de Ciências. Eu tenho em média três aulas de Ciências e uma delas é fora, ficou mais fácil de lidar, hoje temos a internet e a busca do conhecimento é mais fácil (Michel, 2023).

Como se pode observar, o uso de novas tecnologias, como vídeos e internet, está presente nas aulas do professor. Ele também desenvolve uma rotina de aulas fora do emparedamento, levando os estudantes a espaços externos, aos laboratórios da escola e a passeios. O professor afirma que essa constitui uma estratégia de ensino própria, integrada ao seu modo de ensinar, ao utilizar recursos que vão além dos livros.

“Laboratórios de ciências, de informática, nós fazemos aulas fora, tipo uma aula no aterro, na voçoroca. São visitas, mas não é uma área da escola, é uma prática minha. Não temos horta, o jardim tem uma pessoa específica para cuidar, não são os alunos” (Michel, 2023).

Michel nos remete ao comentário do estudante Nelson (2023), que relata a existência de uma horta no espaço escolar que, no entanto, não é utilizada nas aulas. O professor também menciona um jardim que permanece fora do alcance dos estudantes nas aulas de Ciências, pois “há uma pessoa específica para cuidar”. Dessa forma, entende-se que os alunos não têm acesso a esses espaços como recursos para pesquisa científica.

Para Anne (2023), a mudança no modo de ensinar está relacionada à preocupação em planejar aulas adequadas às diversidades presentes em sala de aula. O foco da professora está em cativar os alunos, respeitando seus processos de aprendizagem; para ela, se o estudante não

é cativado e não aprende, “*você vai perdê-lo*”. Ao mencionar essa perda, compreende-se, com base no paradigma indiciário, que se trata de um processo de desmotivação por parte do estudante. Nesse sentido, torna-se necessária uma atenção maior na preparação das aulas: “*Tem que preparar algo para ele, para ele te dar essa atenção, para entender o mínimo, mesmo que ele não consiga tudo, mas pelo menos um pouco ele precisa entender*” (Anne, 2023).

Uma das estratégias destacadas por Anne (2023) consiste na utilização de desenhos e imagens tanto para o ensino de Ciências quanto para a avaliação do conhecimento adquirido pelo estudante surdo. Segundo a participante, o uso de imagens em *slides* é relevante; contudo, enfatiza que é fundamental que o estudante produza suas próprias representações visuais como forma de demonstrar o aprendizado.

Eu uso bastante imagens, nem que imprima e deixe na carteira do aluno, eu gosto de desenhar, então as ciências permitem isso, no ensino de ciências no ensino fundamental e médio eu sempre trabalhava dessa forma, que para os alunos Surdos casou essa habilidade de fazer desenho, de mostrar através de desenho, de fazer os alunos desenharem, porque às vezes você pega o slide e mostra só a imagem, para ele é ótimo, mas é bom visualizar através do desenho, dele produzindo (Anne, 2023).

A prática do desenhar e o estímulo à concentração dos estudantes Surdos também são adotados pelo professor Michel, que menciona que sua experiência com esses estudantes tem se ampliado. Com isso, revela uma maior preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes Surdos: “*[...] hoje minha experiência está maior, eu me preocupo mais, eles ficam em sala, eu não posso só falar e eles olharem a boca mexendo, eu faço desenho, gesticulo e tento da minha maneira*” (Michel, 2023).

Para o professor Surdo, as principais mudanças ocorreram nas estratégias de trabalho entre pares Surdos. Para ele, a transformação mais significativa está relacionada à experiência docente, que lhe proporcionou maior segurança tanto para ensinar quanto para preparar conteúdos com mais recursos imagéticos. Em suas palavras: “*[...] no passado foi um pouco difícil para mim, não tinha experiência, precisava praticar e estudar, aí eu fui desenvolvendo, fui entendendo, foi mais fácil fazer as adaptações, com a experiência a gente vai mudando para melhor*” (Charles, 2023). Ele pontua, ainda, que a mudança mais significativa no decorrer da docência foi, justamente, a experiência.

Percebe-se que o professor demonstra grande paciência com o processo de aprendizagem do estudante e consigo mesmo. Nota-se que, para ele, o estudante Surdo necessita de explicações e repetições para a assimilação de conteúdos e dos sinais da própria língua, “[...]”



às vezes os surdos não entendiam e na hora eu ensinava quantas vezes fossem necessárias”
(Charles, 2023). Ele complementa:

Eu mudei um pouco para melhor, o que eu pude perceber que no passado eu não sabia, não conhecia o sinal ou não tinha sinal, eu não sabia como criar, como adaptar; e às vezes outros Surdos criavam sinais próprios na área das ciências e era muito difícil encontrar, eu sentia muita dificuldade até conseguir desenvolver isso nas adaptações. Agora, com mais experiência, eu aprendi bastante, eu não paro, continuo aprendendo, estudando, sinto que meu conhecimento nessa área aumentou, ampliou, e é essa a maior diferença que eu percebo, a troca com os alunos também é muito importante, eu aprendo junto com eles, às vezes criamos estratégias novas e isso vai melhorando o nosso próprio conhecimento (Charles, 2023).

Charles (2023) refere-se a dificuldade de encontrar *sinais em Libras* específicos da área de Ciências. As buscas por esses sinais são realizadas, muitas vezes, em sites e aplicativos como *Youtube, Instagram, Facebook, Tiktok e Whatsapp*, que funcionam como meios de pesquisa e de interação social entre Surdos e ouvintes, promovendo aproximações mediadas pela afinidade linguística, com o objetivo de disseminação da língua.

Dessa forma, ao mencionar essa dificuldade, o professor faz referência à limitação decorrente da ausência de registros visuais amplamente disponíveis e difundidos. Em situações em que não há sinais consolidados, adotam-se sinais combinados entre o professor Surdo, o TILSP e o estudante da instituição, a fim de favorecer o processo interpretativo e assegurar a compreensão do conteúdo.

Outro aspecto fundamental consiste na observação de que o professor se encontra em constante processo de aprendizagem e adaptação diante das adversidades escolares, conforme destacado por Michel (2023). Esse perfil de educador que aprende para ensinar é também evidenciado nos demais participantes desta pesquisa, que passaram por transformações ao longo do tempo, aprimorando-se por meio do processo educativo e da interação com os estudantes. Tal perspectiva está em consonância à obra de Paulo Freire (2001, p. 259), conforme pontuado em “*Carta de Paulo Freire aos professores*”:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 2001, p. 259).

Para a professora Shirley (2023), a principal mudança em sua prática está relacionada ao respeito ao tempo de aprendizagem dos estudantes Surdos: “*sempre gosto de estratégias*



novas e sempre procuro respeitar o processo do aluno, respeitando o tempo dele de aprendizagem [...]” (Shirley, 2023).

Para os TILSP, as mudanças referem-se ao uso de recursos complementares aos conteúdos. Thomas (2023) afirma que: *“a prática docente exige práxis, portanto sim! Houve mudanças. Passei a trabalhar com conteúdo mais visuais, como em slides, provas, vídeos complementares”.*

Para Karin (2023), houve mudanças tanto no uso de recursos auxiliares ao ensino quanto no processo de interpretação, utilizando o que se denomina classificador:

O classificador é um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixados a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico). [...] Os classificadores utilizam configurações de mãos que representam alguma propriedade física de uma classe. [...] Esses classificadores podem incorporar algum tipo de ação (Pizzo, 2009, s.p).

Para Karin (2023):

Uma das mudanças marcantes é a utilização de classificadores e termos facilitadores para os alunos, uso uma forma de comunicação bem simples para a partir dela desenvolver competências inteligíveis nos alunos. Além de conteúdos mais visuais, muitas fotos, imagens em slide e vídeos que possam vir auxiliar o entendimento do aluno (Karin, 2023).

O modo de falar também foi uma mudança para a professora Nídia (2023), que passou a se preocupar com sua forma de falar, postura e meios avaliativos.

[...] a maior diferença na forma de repassar o conteúdo, o modo de falar, o modo de gesticular muda, a forma como você faz uma avaliação também, você já pensa diferente, até o modo de falar o slide você pensa: será que está muito visual? Vai atrapalhar na aprendizagem deles? Então isso eu percebo a diferença (Nídia, 2023).

No decorrer da entrevista, a professora Nídia realiza uma autoavaliação de sua prática docente, reconhecendo seu crescimento profissional, o que repercute positivamente nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Eu percebo, observando os alunos Surdos, que eles entendem, pelos resultados que saem na prova eu percebo que estou chegando ao objetivo. Assim, não estou feliz com o resultado porque sei que eu posso melhorar mais, mas eu estou vendo que aos poucos que vou crescendo eles estão crescendo juntos (Nídia, 2023).

Embora não manifeste plena satisfação com o processo de ensino, Nídia (2023) ressalta a existência de um desenvolvimento mútuo decorrente das trocas de conhecimentos entre professor, aluno e TILSP. Dessa forma, diante das inúmeras transformações nos métodos de

ensino adotados por professores e TILSPs, torna-se fundamental compreender os desafios e dificuldades enfrentados no trabalho com estudantes surdos.

Suficiente, precisava ter uma continuidade. Teria ter uma continuidade, é uma necessidade que nós temos. Eu acho que não tem que ter um curso, por exemplo, nós temos um aluno Surdo, então vamos fazer um curso para dizer que nós estamos inserindo ele, não, nós temos alunos surdos, eu creio que todo ano, todos os meses eu acredito que deveria ter uma preparação (Nídia, 2023).

A dificuldade da comunicação entre professor e estudante também é apontada pela professora Anne (2023), ao afirmar que ensinar conteúdos mais complexos é desafiador tanto para os estudantes ouvintes quanto para os Surdos, sendo esse processo dificultado pelas barreiras comunicacionais.

Segundo a professora Shirley (2023), o maior desafio reside em “[...] fazer o professor planejar de forma inclusiva”. Ao confrontar esse relato com os dados coletados, constata-se que o esforço docente – materializado na adaptação de recursos visuais e no suporte individualizado – ainda se mostra insuficiente. Sem uma formação continuada que promova a compreensão da identidade, da cultura e da singularidade linguística do estudante surdo, as práticas pedagógicas permanecem distantes de uma inclusão efetiva e plena.

Tomas (2023), TILSP da instituição, aponta que a maior dificuldade observada é a falta de tempo adicional para o desenvolvimento das atividades e do processo de aprendizagem. Para ele existe, há a necessidade de “[...] recursos visuais diferentes para realizar as atividades e se envolver em um processo de ensino aprendizagem significativa” (Tomas, 2023).

Já a TILSP Karin (2023) aponta que seu maior desafio está relacionado às estratégias de ensino, especialmente na compreensão de se, de fato, os estudantes estão aprendendo por meio da interpretação em Libras e das diversas metodologias adotadas.

É difícil saber o que exatamente fazer para que eles de fato aprendam e acompanhem o conteúdo, nenhum aluno aprende da mesma forma e é terrível ter que ir testando, posso falhar várias vezes e ainda, sim, não encontrar o método mais adequado. Meu maior desafio é saber se eles estão aprendendo (Karin, 2023).

Os desafios e as dificuldades apresentados pelos demais professores diferem daqueles vivenciados pelo professor Charles (2023), que aponta como principal dificuldade lidar com conflitos relacionados ao descumprimento de regras escolares por parte dos estudantes. Ele também destaca a ausência de uma participação familiar mais ativa em algumas situações, no entanto, ressalta que, em muitos casos, as famílias não dominam a Libras e não conseguem estabelecer comunicação com o(a) filho(a), o que limita sua capacidade de orientação. Nesse

sentido, afirma que “[...] nós precisamos fazer todo esse trabalho que a família não fez porque não tinham comunicação” (Charles, 2023).

A partir da fala do professor Charles, observa-se que as barreiras comunicacionais têm início no próprio ambiente familiar, o que contribui para a defasagem no processo de aprendizagem. Nesse contexto, constata-se que o déficit na aquisição da língua e de outros conhecimentos por parte de alguns estudantes Surdos está, inicialmente, relacionado à ausência de acesso à Libras no ambiente familiar. Crianças ouvintes, desde o ventre da mãe, são expostas a ruídos, informações sonoras e, após o nascimento, recebem uma intensa quantidade de informações linguísticas, como, por exemplo: “Onde está o papai?”, “Olha a mamãe!”, “Maçã é vermelha”, “Olha o cavalo”, “galinha”, “mesa”, “geladeira”, “água”, entre outras.

Para crianças Surdas, especialmente aquelas que nascem em famílias ouvintes e que desconhecem a Libras, essas informações são, muitas vezes, apreendidas em idades mais avançadas, geralmente no ambiente escolar, em comunidades Surdas ou, em alguns casos, apenas na fase adulta.

Considerações finais

A investigação revela que a presença de estudantes surdos na Escola Estadual Deputado Genival Nunes da Costa atuou como um elemento catalisador de transformações metodológicas no ensino de Ciências da Natureza. Embora os docentes tenham relatado uma acentuada carência de formação continuada e insegurança quanto à fluência em Libras, a prática cotidiana impulsionou a criação de estratégias alternativas. O uso de recursos visuais, tecnologias e atividades lúdicas não apenas facilitou o acesso ao conhecimento para o aluno surdo, mas também beneficiou o processo de aprendizagem de toda a turma, tornando o ensino mais dinâmico e efetivo.

Observou-se a consolidação de uma relação triangular de ensino, na qual o Tradutor e Intérprete de Libras (TILSP) transcende a função de mero canal comunicativo para atuar como um intérprete-educador. Essa parceria com o professor regente mostrou-se fundamental para superar, ainda que parcialmente, as barreiras linguísticas e o isolamento pedagógico. No entanto, persistem desafios significativos, como a necessidade de políticas públicas voltadas à qualificação profissional específica e o fomento à aquisição da Libras no ambiente familiar, identificado como a base da defasagem linguística dos estudantes.

Na unidade escolar investigada, a presença de estudantes surdos tem estimulado transformações metodológicas no ensino de Ciências da Natureza. Professores e TILPS



desenvolvem estratégias e alternativas para tornar o processo de aprendizagem mais acessível e dinâmico, o que, por consequência, beneficia todos os estudantes da turma, promovendo um ensino mais efetivo e significativo.

Contudo, as barreiras linguísticas permanecem, evidenciando a necessidade de atenção ao desenvolvimento das competências pedagógicas nas áreas de Ciências e Libras, configurando-se como o principal desafio identificado na pesquisa. Além disso, destaca-se a necessidade de maior participação familiar no processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que a ausência de comunicação no ambiente doméstico constitui um obstáculo relevante, que demanda ações voltadas ao incentivo da aquisição da Libras por pais e responsáveis.

Com base nos relatos das entrevistas, é possível afirmar que o ensino de Ciências para estudantes Surdos encontra-se em constante transformação e adaptação, exigindo o engajamento contínuo da equipe pedagógica para superar e/ou amenizar as barreiras, tornando o ambiente escolar mais inclusivo.

Dessa maneira, destaca-se a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente, bem como ao suporte aos estudantes Surdos, considerando seus aspectos linguísticos, culturais e identitários para a promoção de um ensino de qualidade. Isso envolve compreender as tendências pedagógicas disseminadas em diferentes estados e instituições especializadas na educação de Surdos, além de refletir sobre mudanças fundamentadas na educação bilíngue ou em aproximação a ela.

Conclui-se que o ensino de Ciências para surdos em Vilhena-RO encontra-se em constante adaptação. A efetivação de uma educação bilíngue e inclusiva depende do engajamento contínuo da equipe escolar e do reconhecimento dos aspectos culturais e identitários da pessoa surda, garantindo que o aprendizado científico seja, de fato, um direito acessível a todos.

Como desdobramento desta pesquisa, recomenda-se a realização de estudos que investiguem o desenvolvimento de glossários terminológicos em Libras específicos para a área de Ciências da Natureza. Considerando que a carência de sinais técnicos foi um desafio recorrente, pesquisas voltadas à cocriação de sinais entre surdos e especialistas podem contribuir para reduzir a lacuna entre o rigor científico e a acessibilidade linguística.

Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de pesquisas de cunho longitudinal que acompanhem a trajetória de aprendizagem dos estudantes surdos para além da sala de aula, com foco no impacto do envolvimento familiar e na aquisição tardia da linguagem. Compreender



como a barreira comunicativa no ambiente doméstico repercute no desempenho escolar em longo prazo é essencial para a elaboração de políticas de apoio integral.

Referências bibliográficas

ANNE. **Depoimento** [28 de setembro de 2023]. 2023. Entrevistadora: Jéssica Bittencourt França. Local (Vilhena-RO), 2023. Gravação digital. Entrevista concedida para a pesquisadora do mestrado sobre Ensino de Ciências da Natureza.

CÁRDENAS, Alfredo Ribeiro; COSTA, Tiago da; ALPERSTEDT, Graziela Dias; FEUERSCHUTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação em teses e dissertações de programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Administração: Ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 19, n.º 2, P. 243-276, 2018.

CHARLES. **Depoimento** [29 de setembro de 2023]. 2023. Entrevistadora: Jéssica Bittencourt França. Local (Vilhena-RO), 2023. Gravação digital. Entrevista concedida para a pesquisadora do mestrado sobre Ensino de Ciências da Natureza.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Editora Companhia das Letras, 1990.

KARIN. **Depoimento** [28 de setembro de 2023]. 2023. Entrevistadora: Jéssica Bittencourt França. Local (Vilhena-RO), 2023. Gravação digital. Entrevista concedida para a pesquisadora do mestrado sobre Ensino de Ciências da Natureza.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação**. *Belas Infêis*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016.

MICHEL. **Depoimento** [10 de outubro de 2023]. 2023. Entrevistadora: Jéssica Bittencourt França. Local (Vilhena-RO), 2023. Gravação digital. Entrevista concedida para a pesquisadora do mestrado sobre Ensino de Ciências da Natureza.

NÍDIA. **Depoimento** [03 de outubro de 2023]. 2023. Entrevistadora: Jéssica Bittencourt França. Local (Vilhena-RO), 2023. Gravação digital. Entrevista concedida para a pesquisadora do mestrado sobre Ensino de Ciências da Natureza.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PAIS, Heloisa Mirian Vieira *et al.* A contribuição da ludicidade no ensino de ciências para o ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1024-1035, fev. 2019.



PIZZIO, Aline Lemos *et al.* **Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis: UFSC, 2009. (Apostila do curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância).

SANTOS, Alexa Fagundes dos; JESUS, Gabrieli Guterres de; BATTISTI, Isabel Koltermann. Entrevista semiestruturada: considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. In: **Salão do Conhecimento UNIJUÍ**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2021.

SHIRLEY. **Depoimento** [04 de outubro de 2023]. 2023. Entrevistadora: Jéssica Bittencourt França. Local (Vilhena-RO), 2023. Gravação digital. Entrevista concedida para a pesquisadora do mestrado sobre Ensino de Ciências da Natureza.

THOMAS. **Depoimento** [28 de setembro de 2023]. 2023. Entrevistadora: Jéssica Bittencourt França. Local (Vilhena-RO), 2023. Gravação digital. Entrevista concedida para a pesquisadora do mestrado sobre Ensino de Ciências da Natureza.

As trajetórias vividas enquanto sujeito surdo e a (des)construção de múltiplas vivências nos processos de inclusão social e educacional¹

The life paths experienced as a deaf subject and the (de)construction of multiple experiences in the processes of social and educational inclusion

Klayton Santana Porto²

Albery Pires França Vasconcelos³

Sátilla Souza Ribeiro⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender como as trajetórias vividas, enquanto sujeito surdo, forjam(ram) situações de múltiplas vivências nos processos de inclusão social e educacional e a construção de uma identidade surda. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual utilizo⁵ como método investigativo a história de vida e, como estratégia para a construção da fonte de dados, a narrativa autobiográfica. Os resultados evidenciam que minha trajetória como indivíduo surdo é marcada pela busca incessante por inclusão e pelo fortalecimento de minha identidade cultural e linguística. A Libras teve um papel fundamental em minha caminhada, permitindo-me interagir com a comunidade surda e enfrentando os desafios de uma sociedade majoritariamente ouvinte. Contudo, minha experiência também revela a necessidade urgente de políticas públicas efetivas que assegurem acessibilidade em todas as esferas da sociedade, desde a educação até o mercado de trabalho. Uma conquista que deverá ser ampliada para toda comunidade surda, de modo a resguardar sua identidade surda.

Palavras-chave: Autobiografia. Pessoa surda. Identidade Surda.

Abstract

This article aims to understand how life trajectories, as a deaf subject, shape(d) situations of multiple lived experiences in the processes of social and educational inclusion and in the construction of a Deaf identity. This is a qualitative study, in which I use life history as the investigative method and an

¹ Considerando que este estudo se configura como uma pesquisa autobiográfica, sem a realização de intervenções diretas com seres humanos, não se fez necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Tal enquadramento está em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

² Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), doutor e mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nas áreas de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e do Programa Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e do Programa Pós-graduação em Educação da UESB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, Formação de Professores, Tecnologias e Saúde (CNPq/UFRB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4024-6737>. E-mail: klaytonledec@gmail.com.

³ Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela UFRB; especialista em Formação de Professores em Letras-Libras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Servidor Técnico-Administrativo da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Possui experiência como Professor de Libras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1677-169X>. E-mail: alberyfrn@gmail.com.

⁴ Doutora e mestre em Educação pela UFBA; Especialista em Educação Inclusiva pela FTC e em Libras pela UNIASSELVI. Certificada pelo ProLibras em Proficiência no Uso e Ensino da Libras e em Tradução/Interpretação da Libras-Português e Português-Libras (UFSC/MEC/INEP). Docente de Libras da UFRB. Participa como docente e desenvolve pesquisas no Curso de Engenharia em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade da UFRB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-4841>. E-mail: satila@ufrb.edu.br.

⁵ O Surdo cuja autobiografia é retratada no texto é o segundo autor deste artigo.

autobiographical narrative as the strategy for constructing the data source. The results show that my trajectory as a deaf individual is marked by an incessant search for inclusion and by the strengthening of my cultural and linguistic identity. Brazilian Sign Language (Libras) played a fundamental role in my journey, enabling me to interact with the deaf community and face the challenges of a predominantly hearing society. However, my experience also reveals the urgent need for effective public policies that ensure accessibility in all spheres of society, from education to the labor market. This is an achievement that should be expanded to the entire deaf community, in order to safeguard Deaf identity as well.

Keywords: Autobiography; Deaf person; Deaf identity.

1 Introdução

Diferentemente do ouvinte, o surdo encontra-se constantemente em uma situação de necessidade de criar estratégias que favoreçam suas ações, lutas e conquistas frente a uma sociedade predominantemente ouvinte, que carece de conhecimento sobre a experiência do Ser Surdo, conceito esse que carrega diversos significados, como aponta McCleary (2003). Por isso, afirmar que se tem orgulho de ser surdo é um ato político. É o momento em que o surdo começa a desafiar o mundo do ouvinte, fazendo com que este tenha menos controle sobre ele. Quando isso ocorre, abre-se um espaço para transformação. Além disso, sentir orgulho da surdez é um ato de afirmação pessoal, de autoestima (McCleary, 2003).

A comunidade Surda no Brasil desenvolveu uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se baseia em experiências visuais. No entanto, o que realmente define uma "pessoa surda"? Como sugere Reis (2006), existem diversas interpretações para esse termo. Trata-se de uma estratégia de poder, de identidade. O que caracteriza esse grupo? São as associações, as organizações locais, nacionais e internacionais de surdos, suas lutas, sua cultura, suas políticas. É uma representação simbólica que não pode ser vista como uma simples comunidade à qual se podem impor normas, mas como uma estrutura robusta que se defende, que impõe suas próprias regras e princípios. Ou seja, uma questão de identidade, mas não qualquer identidade, mas a Identidade Surda.

Ao adotar a Identidade Surda, transforma a surdez em um meio de mobilização social, difundindo a Língua de Sinais e as particularidades da comunidade surda para a sociedade, com o objetivo de promover a acessibilidade linguística e, conseqüentemente, a ascensão social do Povo Surdo. Este termo refere-se ao conjunto de indivíduos surdos que, embora não vivam no mesmo lugar, estão unidos por uma origem comum, como a cultura surda, o uso da língua de sinais, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições compartilhadas, entre outros vínculos (Ströbel, 2006).

Ao dialogar com Stuart Hall (2006), é possível compreender a Identidade Surda como um processo histórico, social e culturalmente construído, e não como um dado biológico derivado da deficiência. Hall destaca que as identidades são produzidas por meio de práticas discursivas e relações de poder, sendo constantemente negociadas e reposicionadas. Nessa perspectiva, a adoção da Identidade Surda pode ser vista como uma forma de resistência e de reconfiguração do lugar social do Surdo: ao assumir a língua de sinais, as narrativas próprias e as tradições da comunidade, os sujeitos surdos deslocam a surdez do campo da falta para o campo da diferença cultural e linguística. Assim, em consonância com Hall, a Identidade Surda não se limita a descrever um grupo, mas atua como um instrumento político de afirmação, que torna visíveis outras formas de ser, de comunicar e de participar da vida social, contribuindo para a luta por reconhecimento, acessibilidade linguística e ascensão social.

Em sua maioria, os surdos começam com a imersão na primeira língua, a Língua de Sinais, para aprenderem a segunda língua, que no caso dos surdos brasileiros é a Língua Portuguesa. Porém, devido à falta de referência sonora, esse processo é árduo, resultando em marcas de desvios na escrita. Os surdos apresentam uma forma particular de registrar o português e trazem para o processo de escrita características peculiares, provenientes tanto de sua língua sinalizada quanto do seu padrão específico de processamento linguístico-cognitivo (Porto, 2018; Porto; Amantes, 2021; Porto; Santana, 2024).

Considerando essas características, o livro *Despertar do Silêncio* (2004), escrito por uma professora surda parcial, Shirley Vilhalva, contém a essência da originalidade de sua escrita, levando em conta sua particularidade linguística, que devido à sua perda auditiva afetou sua relação com a Língua Portuguesa, uma característica presente na escrita de muitos surdos (Vilhalva, 2004). Dessa forma, essa escrita se torna um meio de representação identitária do povo surdo, pois, como afirma Lopes (2000), a representação se concentra na sua expressão material como 'significante': um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. As conexões entre identidade cultural e representação partem da premissa de que não existe identidade fora da representação.

Em *Despertar do Silêncio*, a narradora é protagonista de sua própria história, pois Shirley Vilhalva transita de objeto para sujeito de sua narrativa, descrevendo seu percurso e ligando suas vivências aos fatos e acontecimentos relacionados à comunidade surda, destacando as dificuldades e barreiras linguísticas. Nessa narrativa, é possível compreender o processo vivido e, possivelmente, outros indivíduos poderão se reconhecer nela, percebendo a

complexidade da identidade surda, que não é única, e que esta, apresentada aqui, é uma experiência singular.

De um modo semelhante, porém muito singular, neste texto, busco narrar minha própria trajetória, detalhando de forma cronológica o desenvolvimento de minha identidade surda. Assim, este artigo tem como objetivo compreender como as trajetórias vividas, enquanto sujeito surdo, forjam(ram) situações de múltiplas vivências nos processos de inclusão social e educacional e a construção de uma identidade surda.

Ao optar por escrever sobre suas minhas vivências e sentimentos, percebi que pude criar um espaço de confissão, conforme discute Foucault (2009), que vê na escrita um instrumento de revelação ao leitor, livre de constrangimentos advindos da interação presencial. “O ato de escrever desempenha o papel de um companheiro, atenuando os riscos da solidão, ao oferecer a quem escreve um olhar potencial sobre o que foi visto ou pensado” (Foucault, 2009, p.130).

Essa autobiografia não é apenas um relato pessoal, mas também um manifesto em prol da comunidade surda, assim como o fez Shirley Vilhalva. Ao narrar minha história, evidencio o papel da autorrepresentação como meio de fortalecer a identidade surda e buscar inclusão em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Com isso, eu destaco que, para além de minha individualidade, essa luta é pela coletividade. Minha participação em eventos, congressos e projetos voltados para a disseminação da Libras reflete meu compromisso com o fortalecimento da comunidade surda.

2 A narrativa autobiográfica e a construção de uma percepção de si

A escrita autobiográfica adquiriu relevância histórica com as Confissões, de Santo Agostinho, e suas análises sobre a narrativa em primeira pessoa. Segundo Matthews (2007), seu estilo confessional de escrever, incluindo reflexões sobre sua vida interior, surpreende-nos hoje pelo seu aspecto marcadamente contemporâneo.

De acordo com Leonel e Segatto (2013), a escrita de pensamentos na autobiografia conecta-se à ficção, podendo ser identificados dois tipos: o convencional, em que o autor descreve sua vida de maneira fiel ou não; e o ficcional, onde os personagens são elaborados. Para esses autores, na autobiografia todas as experiências decorrem do que foi “plenamente vivido”. Assim, a distinção entre autobiografia convencional e ficcional está, principalmente, na vivência e experiência do autor em relação ao que é narrado. (Leonel; Segatto, 2013).

Na definição de Pérez Serrano (1994), uma autobiografia é uma narrativa que relata experiências, atitudes, aspirações e objetivos de um indivíduo ou grupo. Essa narrativa pode

abordar a própria história do narrador ou de outra pessoa, permitindo revisitar o passado e obter uma compreensão mais detalhada sobre práticas, aspirações, comportamentos e questões ligadas ao contexto comunitário. Autobiografias podem ser estruturadas, seguindo diretrizes específicas para apresentação sistemática, ou não estruturadas, quando indivíduos ou grupos compartilham livremente suas vivências e reflexões, sem orientações predefinidas.

Souza (2020) destaca que a pesquisa autobiográfica surge do próprio indivíduo e das várias formas que ele encontra para narrar suas experiências, delimitando espaços específicos para tal construção. Isso abrange considerações sobre a temporalidade das vivências, que são selecionadas para fins analíticos, como no exemplo de um período específico e uma prática social particular no contexto profissional. O objetivo é desenvolver um “conhecimento de si” (Souza, 2020), estreitamente vinculado ao paradigma qualitativo das Ciências Humanas, que remonta à sociologia compreensiva de W. Dilthey (1833–1911) e à antropologia de Geertz (1989), com sua noção de “descrição densa”.

Dessa forma, a pesquisa autobiográfica configura-se como uma abordagem frutífera, rompendo com o paradigma tradicional entre pesquisador e objeto de estudo, enfatizando a percepção, a compreensão e a interpretação das experiências humanas em uma realidade subjetiva (intra e intersubjetiva) (Souza, 2020). Assim, a narrativa autobiográfica emerge como um questionamento ao paradigma epistêmico predominante, principalmente no âmbito científico, onde ainda persiste a separação entre sujeito e objeto, mesmo nas ciências humanas.

3 A constituição de uma identidade surda

Mas afinal, é possível definir o que é identidade? Como ela se manifesta? Luna e Baptista (2001) esclarecem que a identidade pode ser interpretada a partir de: (1) como nos enxergamos, ou seja, nossa autoimagem; (2) como somos percebidos pelos outros; e (3) de nossa interação com os demais, ou seja, a percepção do que acreditamos que os outros pensam sobre nós. Construir uma identidade implica em (re)negociar os sentidos atribuídos às nossas experiências de inserção em diferentes comunidades, através de um vínculo, em constante (re)definição, entre o social e o individual (Wenger, 1998).

Na era da globalização, o tema da identidade tem gerado intensos debates, com a expressão “crise de identidade” tornando-se cada vez mais comum. Segundo a visão de Hall (2001), a crise de identidade é um processo extenso de transformação que abala as estruturas essenciais que proporcionam aos indivíduos uma sensação de segurança e estabilidade nas suas posições sociais. Ao abordar essa questão específica, o autor reflete sobre três conceitos

distintos de identidade. O primeiro deles é a ideia do sujeito iluminista, fundamentada na concepção de um indivíduo coeso e centrado. Acredita-se que esse indivíduo possua um núcleo essencial, ou identidade, único e imutável, que se mantém constante ao longo do tempo. Essa visão de identidade é predominantemente individualista e se manteve relativamente estável ao longo da sua trajetória histórica.

O segundo conceito é o de sujeito sociológico, que reflete a complexidade do mundo moderno e o entendimento de que a identidade de um indivíduo resulta da interação entre ele e a sociedade. Contudo, o sujeito ainda se vê como ancorado em um centro ou núcleo fundamental – o self autêntico – que é formado e reformulado por meio de um diálogo contínuo com o ambiente cultural externo e o sentido de si mesmo que ele transmite. Em essência, o eu genuíno não é independente ou autossuficiente, mas sim moldado em relação com a cultura em que está inserido.

Um terceiro tipo é o sujeito pós-moderno, no qual, devido a transformações estruturais e institucionais, o processo de construção da identidade se torna instável e passageiro, resultando em uma identidade fluida e efêmera: “o sujeito adota identidades diferentes em momentos distintos, identidades que não são unificadas em torno de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2001, p. 13). Para Hall (2001), a formação da identidade não é uma característica intrínseca, mas sim um processo gradual que ocorre de maneira inconsciente ao longo do tempo. Como nossas identidades estão em constante mudança, esse processo nunca se completa de maneira definitiva.

Nossa identidade não é definida apenas por nossas características pessoais, mas também pela maneira como nos apresentamos aos outros, com base nas expectativas e percepções que eles têm de nós. Dessa forma, atender às expectativas externas se torna um aspecto fundamental na construção de nossa identidade. A partir dessas contribuições de Hall (2001), passaremos a discutir a identidade surda, ou mais precisamente, as identidades surdas, uma vez que não existe uma única identidade surda.

De modo geral, ao falarmos em identidades surdas, nos referimos às formas como as pessoas surdas entendem sua própria surdez e a si mesmas dentro desse contexto, concepções que influenciam suas atitudes e comportamentos. A identidade surda é plural, englobando desde indivíduos surdos que assumem uma postura política em defesa dos direitos da comunidade surda e que vivenciam e valorizam sua cultura, até aqueles que tentam assimilar a cultura ouvinte e nela participar de acordo com suas próprias condições.

Para Hall (2006), ao falarmos em identidades surdas, nos referimos às formas como as pessoas surdas entendem sua própria surdez e a si mesmas dentro desse contexto, concepções que influenciam suas atitudes e comportamentos. A identidade surda é plural, englobando desde indivíduos surdos que assumem uma postura política em defesa dos direitos da comunidade surda e que vivenciam e valorizam sua cultura, até aqueles que tentam assimilar a cultura ouvinte e nela participar de acordo com suas próprias condições.

Nessa direção, Hall (2006) contribui ao compreender a identidade como um processo múltiplo, marcado por deslocamentos, contradições e negociações constantes entre diferentes posições de sujeito. Aplicando essa perspectiva ao Povo Surdo, podemos entender que não existe uma única forma correta de ser surdo, mas diferentes modos de se posicionar em relação à surdez, à língua de sinais, à cultura surda e à cultura ouvinte, os quais são atravessados por histórias de vida, experiências educacionais, contextos familiares e relações de poder que moldam essas identidades em permanente construção.

Vamos começar pela definição de "pessoa surda", conforme estabelecido no artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 sobre a Libras. Nele, lemos que: Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, devido à perda auditiva, percebe e interage com o mundo por meio de experiências visuais, expressando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Define-se deficiência auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, medida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005).

Um dos fatores históricos de discriminação contra os surdos foi a linguagem. O fato de termos uma lei que, em 2002, reconheceu a língua de sinais como língua oficial tem implicações significativas não apenas no campo linguístico e cognitivo, mas também no social.

Cumprir as normas sociais estabelecidas pela maioria é visto como conformidade com a linguagem e a participação na norma, enquanto a não conformidade implica a ausência dessa linguagem e tudo o que ela envolve, incluindo comunicação, cognição e aprendizagem. Essa "normalidade" se transforma quando a língua de sinais é reconhecida como a língua legítima da comunidade surda, permitindo que indivíduos surdos sejam vistos como capazes de usar linguagem e transformando a "anormalidade" em uma diferença que, em essência, se torna um "novo normal".

Indivíduos sem familiaridade com a Libras enfrentariam grandes dificuldades para integrar-se nessa rede. Barreiras de comunicação, preconceitos e exclusão social são fatores que dificultam essa integração. Contudo, essas barreiras se tornam ainda mais evidentes quando se

observa a comunicação fluente que existe entre aqueles que dominam a língua de sinais, o que leva, muitas vezes, a um isolamento imediato e involuntário. Optar pelo termo "surdo" em vez de "deficiente auditivo" é uma escolha importante. Essas terminologias apontam para a necessidade de reconhecer não apenas as distinções, mas também as dificuldades que emergem dessas diferenças. Indivíduos que nascem surdos possuem uma percepção única do mundo, distinta daqueles que ouvem (Porto, 2014; Porto, 2018; Porto; Amantes, 2021; Porto; Santana, 2024).

Aceitar a identidade surda é essencial, pois sua negação pode resultar em sentimentos de frustração, vergonha e rejeição. Ignorar a própria surdez é esconder uma parte fundamental da identidade. Existem estudos sobre surdez que se concentram na ideia de que as identidades se restringem a dois extremos: ouvintes ou surdos. A identidade é sempre forjada no contexto de um grupo ao qual o indivíduo pertence, diferenciando-o de outros grupos e, assim, estabelecendo uma relação negativa entre eles.

Ao abordar a surdez, o termo "cultura" se refere a um conjunto de componentes variados, incluindo a língua de sinais, as técnicas sociais e os mecanismos adaptativos usados pelos surdos para interagir com o mundo, além de outras práticas, como o uso de despertadores vibratórios, interruptores de luz, aplicativos de rede social, tal como WhatsApp, Telegram, dentre outros, em vez de telefones e até mesmo a maneira como as piadas são contadas dentro da comunidade surda.

Indivíduos surdos são frequentemente bilíngues e biculturais, o que significa que possuem um conjunto único de referências à história surda, um conjunto compartilhado de significados simbólicos transmitidos pela língua de sinais e um conjunto específico de normas e estratégias sociais, enquanto coexistem em uma sociedade predominantemente ouvinte.

A defesa da cultura surda vai além da simples luta pelos direitos ou pela melhoria do bem-estar. Trata-se de um movimento que busca transformar as estruturas de desigualdade que têm sido perpetuadas contra a comunidade surda.

4 Delineamento metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, adotando a história de vida como método investigativo e utilizando a narrativa autobiográfica como estratégia para a construção das fontes de dados. Esse processo de biografização permitiu organizar as vivências, interpretá-las e atribuir-lhes significados.

A pesquisa qualitativa, entendida como uma atividade contextualizada, busca descrever e interpretar eventos e sentidos na vida das pessoas, permitindo que o/a pesquisador/a se situe no mundo enquanto dá visibilidade a ele, convertendo-o em uma série de representações que visam compreender os significados atribuídos a ele (Denzin; Lincoln, 2006).

O método autobiográfico foi escolhido como abordagem metodológica devido às suas características particulares, que permitem explorar pensamentos e ideias, levando a reflexões críticas a partir da narrativa, com a premissa de que reflexão e autorreflexão são motores para a ação e transformação. A escolha também se justifica por sua natureza qualitativa, que valoriza a autonomia e a subjetividade do autor, oferecendo uma análise aprofundada do tema. Além disso, esse método ressalta a vivência do pesquisador, estabelecendo uma relação direta com os fatos investigados.

A coleta dos dados para esta pesquisa ocorreu por meio da narrativa autobiográfica, uma ferramenta que possibilita relatar a história pessoal e, assim, captar como os indivíduos se constituem e atribuem significados às suas experiências ao longo de uma sequência temporal (Huberman, 2005). Ao produzir uma narrativa autobiográfica, cria-se uma representação de si mesmo, constituindo uma maneira de dar forma à própria existência, às escolhas feitas ao longo da vida e aos valores que orientaram essas decisões (Catani; Vicentini, 2003).

A análise narrativa foi realizada através de leituras sistemáticas do texto, com o intuito de compreender como minha autorrepresentação, enquanto pessoa surda, pode atuar como um instrumento de inclusão e fortalecimento para outros surdos na esfera social. Nesta pesquisa, não foram definidas categorias a priori, evitando que elas direcionassem a escrita da narrativa, considerando que exerço simultaneamente o papel de pesquisador e informante no processo.

Assim, a análise narrativa foi conduzida por meio de leituras sistemáticas do texto e da bricolagem conceitual, permitindo a extração de elementos de diversas áreas para compor um conjunto de representações que auxiliasse na interpretação das múltiplas realidades construídas por mim em meu percurso enquanto surdo, imerso em contextos sociopolíticos, culturais e educacionais os mais diversos. E, a partir destas análises, emergiram duas categorias analíticas: (i) Experiência e construção de Identidade Surda e (ii) Luta por inclusão e reconhecimento de direitos.

5 Resultados e discussão

5.1 Experiência e construção de identidade surda

A minha trajetória como pessoa surda reflete os desafios e as conquistas que marcaram minha identidade ao longo do tempo. Venho de uma família ouvinte composta por meus pais e três irmãos. Sou o único surdo entre eles, uma condição adquirida na primeira infância devido a complicações de saúde.

Após consultas médicas, não foi possível diagnosticar corretamente a minha saúde. Por volta de 1 ou 2 anos de idade, meus pais perceberam que eu não ouvia, embora respondesse a estímulos visuais. Minha mãe me chamou pelo apelido “Bel” repetidamente, mas percebeu que eu não reagia ao som. Levou-me então a um otorrinolaringologista, onde fiz exames de audiometria, e foi confirmada a perda auditiva. Por exemplo: *“Minha mãe percebeu filho ouvinte nada. Minha mãe vai combinar para fonoaudiologia no otorrino e exame de audiometria. Médico vê exame de relatório uma perda surdez e dizia mãe seu filho não escuta”* (Pesquisador, 2023)⁶.

Com isso, eu destaco o momento de descoberta da surdez, marcado pela percepção de minha mãe e a busca por diagnósticos médicos. Assim, eu enfatizo o papel da minha família como mediadora inicial no processo de adaptação à surdez, buscando soluções práticas, como o uso de aparelhos auditivos, embora sem conhecimento inicial sobre Libras.

A descoberta da surdez trouxe novas dinâmicas para minha família e para minha vida. Minha mãe, ao perceber que eu não respondia a estímulos sonoros, buscou auxílio médico e apoio especializado. Minha mãe, determinada a garantir minha inclusão social e educacional, procurou uma escola que pudesse me atender, como não encontrou uma escola dessa natureza fui matriculado em uma Clínica de Reabilitação. Seu objetivo era oferecer inclusão para pessoas com deficiência, surdos, neurodivergentes, com síndrome de Down, dentre outros. Ali, tive contato com atividades como fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia e artes.

Lembro-me de momentos marcantes com colegas surdos e ouvintes, compartilhando brincadeiras e aprendizados. Por exemplo, *gostei compartilhado brincar as colegas de roda de cadeira e um colega de garoto síndrome de Down* (Pesquisador, 2023).

Nessa experiência na Clínica de Reabilitação, eu destaco o impacto positivo da convivência com outros sujeitos com deficiência, reforçando a identidade surda em um espaço inclusivo e acolhedor. O compartilhamento de brincadeiras e aprendizados em grupo evidencia

⁶ Considerando que este estudo se configura como uma pesquisa autobiográfica, nas falas do pesquisador surdo optamos por manter na íntegra seu modo de escrita na interlíngua Língua Portuguesa-Libras. Buscando ser fiel ao modo de escrita e preservar a sua identidade surda em seus textos escritos.

a importância de ambientes que promovam a interação e a troca de experiências entre diferentes realidades.

Esse ambiente foi um marco inicial em minha inserção social, oferecendo recursos como fonoaudiologia, pedagogia e educação física, além de promover o contato com colegas surdos. Foi nesse contexto que comecei a construir uma relação com a comunidade surda e a descobrir o valor da comunicação visual, fortalecendo minha identidade cultural e linguística. *“Minha professora de pedagogia me ensinou a escrever alfabeto, numeral e aprender leitura de livro de história na turma de sala” (Pesquisador, 2023).*

Essa foi uma das memórias mais significativas. Também aprendi, com fonoaudiólogos, a emitir sons e a compreender o sentido das palavras por meio da vibração, como no tambor. No entanto, devido a dificuldades financeiras, a escola foi fechada, interrompendo meu desenvolvimento educacional naquele ambiente inclusivo.

Com isso, eu destaco o papel central dos professores no desenvolvimento das minhas primeiras habilidades comunicativas e educacionais, ainda que em um contexto não bilíngue. Também expresso a valorização da educação como um espaço de aprendizado que vai além do conteúdo pedagógico, influenciando a formação cultural e identitária (Porto, 2018; Porto; Santana, 2024).

Minha experiência educacional inicial foi enriquecedora. Professores e especialistas da clínica me ensinaram não apenas habilidades básicas como leitura, escrita e atividades artísticas, mas também a importância da interação visual e do trabalho em grupo. Porém, a interrupção das atividades da escola devido a dificuldades financeiras me afastou desse espaço de inclusão, marcando o início de novos desafios.

A formação da minha identidade surda foi profundamente influenciada pela Libras, que se tornou um elemento central da minha comunicação e expressão cultural. Com o tempo, compreendi a importância de estar inserido em uma comunidade que compartilhasse experiências visuais e que valorizasse as singularidades da cultura surda. Essa convivência não só me fortaleceu como indivíduo, mas também me preparou para lidar com os desafios de um mundo predominantemente ouvinte.

A educação bilíngue é essencial para os surdos. A Lei 10.436, de 2002, reconheceu a Libras como meio de comunicação oficial no Brasil, e o Decreto 5.626, de 2005, determinou que a educação de surdos no país fosse bilíngue, com Libras como primeira língua e o português escrito como segunda (Porto, 2014; Porto, 2018; Porto; Amantes, 2021; Porto; Santana, 2024).

Apesar dessas conquistas, na minha trajetória educacional enfrentei inúmeras barreiras. Ao ser transferido para escolas regulares, senti a exclusão devido à ausência de intérpretes de Libras e adaptações para minha comunicação. *“Acostumei aquisição de linguagem surda visual motora, interesse cultura surda, identidade surda esforçado foco de língua portuguesa”* (Pesquisador, 2023).

Com isso, eu reforço a apropriação da Libras como elemento central da identidade surda. A linguagem surda visual motora é posicionada como um recurso essencial para a comunicação e a expressão do sujeito surdo, enquanto a relação com a língua portuguesa é apresentada como um desafio e uma segunda etapa no processo de alfabetização.

De acordo com Perlin (1998), os surdos possuem uma identidade surda, que, no entanto, se manifesta de maneiras distintas, pois está intimamente ligada à linguagem. A linguagem, por sua vez, não é um referente fixo, mas é construída a cada interação entre os sujeitos. Seus significados variam conforme o tempo, os grupos culturais, o contexto geográfico, o período histórico e os próprios indivíduos, entre outros fatores. Silva (1994) afirma que a linguagem deve ser vista como um processo em constante fluxo, sempre indeterminada, incapaz de apreender de forma definitiva qualquer significado que a anteceda e ao qual estaria, de forma inequívoca, vinculada.

Durante o ensino fundamental e médio, estudei em escolas, onde a comunicação era majoritariamente oral. Isso dificultava minha interação com professores e colegas. Ainda assim, perseverei nos estudos, concluindo o ensino médio e enfrentando os desafios de provas como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A inserção na universidade também foi repleta de dificuldades. Embora eu tenha ingressado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) como técnico universitário, faltava acessibilidade para surdos no ambiente acadêmico. Diversas reuniões e atividades ocorriam sem intérpretes, tornando a comunicação desafiadora e gerando sentimentos de exclusão. Apesar disso, continuei minha formação, participando de cursos como fotografia e especializações.

Essa ausência sistemática de intérpretes no ensino superior evidencia que a acessibilidade linguística ainda é tratada como algo secundário e não como um direito fundamental do Surdo (Quadros, 2004). Quando reuniões, cursos, formações e espaços decisórios ocorrem sem mediação em Libras, não se trata apenas de uma dificuldade pontual de comunicação, mas de um mecanismo de exclusão que reafirma a centralidade da norma ouvinte na universidade.

A instituição, ao não garantir intérpretes de forma contínua e estruturada, produz uma participação surda marcada pela fragmentação: o sujeito é convocado a estar presente, mas não lhe são dadas as condições plenas de compreender, opinar e intervir. Essa contradição evidencia que o ingresso formal de pessoas surdas na universidade não é suficiente; sem políticas linguísticas efetivas, a inclusão permanece retórica, e a experiência acadêmica dos sujeitos surdos continua atravessada por barreiras que os empurram para uma posição de margem, ainda que ocupem cargos, frequentem cursos e busquem qualificação profissional (Lacerda, 2006; Skliar, 1998).

Minha trajetória destaca a relevância das experiências vividas na construção de sua identidade surda. Desde a infância marcada pela incompreensão de minha condição, passando pela dificuldade de comunicação e pela exclusão social, até o encontro com a língua de sinais e a comunidade surda, todos os eventos desempenham papel crucial na formação de quem eu me tornei.

De acordo com Perlin (1998), a identidade surda não é estática, mas dinâmica e multifacetada, variando conforme as experiências de cada indivíduo. Desse modo, ressalto que minha identidade se consolidou ao longo de minha trajetória, especialmente através de minha interação com a comunidade surda e o reconhecimento de minhas próprias capacidades e potencialidades.

O sentimento de pertencimento proporcionado pela comunidade surda e pela língua de sinais marcou um renascimento pessoal. Essa vivência me permitiu reconhecer o valor da minha identidade surda e transformá-la em ferramenta de mobilização social, promovendo a disseminação da Libras e incentivando outros surdos a se afirmarem em seus direitos linguísticos e culturais (Porto, 2018; Porto; Santana, 2024).

Minha trajetória reflete a luta pela acessibilidade e pelo reconhecimento dos direitos dos surdos. Quero contribuir para um mundo mais inclusivo, trabalhando como professor de Libras e compartilhando vivências em oficinas, palestras e atividades pedagógicas. Acreditar na educação bilíngue e lutar pela implementação da Libras em todos os espaços educacionais é fundamental para garantir que outros surdos possam trilhar caminhos menos desafiadores e mais inclusivos.

Hoje, visualizo um futuro em que a inclusão seja mais que um ideal: seja prática consolidada nas escolas, universidades e no mercado de trabalho, permitindo que pessoas surdas vivam plenamente e sejam reconhecidas por suas capacidades, talentos e contribuições para a sociedade.

5.2 Luta por inclusão e reconhecimento de direitos

Apesar dos avanços legais, como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, a inclusão efetiva ainda enfrenta barreiras significativas no Brasil (Ribeiro; Duboc; Porto, 2020; Porto; Duboc; Ribeiro, 2021; Ribeiro; Porto; Duboc, 2023). Minha trajetória educacional em escolas regulares evidenciou a dificuldade de garantir acessibilidade e igualdade de oportunidades para estudantes surdos. Na Escola Municipal e, posteriormente, no Colégio Estadual, uma escola comum, cuja ausência de intérpretes de Libras e de materiais adaptados tornava a comunicação um grande obstáculo.

Eu me via sozinho, tentando acompanhar aulas ministradas exclusivamente em português oral, sem qualquer suporte que considerasse minhas necessidades específicas. *“Difícil ser surdo aluno começando uma aula de classe na escola municipal, faltando informação de acessível de intérprete de libras obrigação de LBI para diretor de escola municipal”* (Pesquisador, 2023).

Com isso, eu venho denunciar a ausência de recursos acessíveis nas escolas regulares, como intérpretes de Libras, apontando para o descumprimento das normas previstas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Esse cenário ilustra as dificuldades enfrentadas por alunos surdos em ambientes educacionais que não reconhecem plenamente suas necessidades. (Porto; Santana, 2024) *“Quase eu desisti da escola, minha mãe mandou que vai se escola fosse a obrigação mais importante para o nível fundamental”* (Pesquisador, 2023)

Assim, eu consigo perceber o impacto emocional da exclusão escolar sobre mim, levando-me a considerar o abandono dos estudos. A resistência ao abandono, impulsionada pelo apoio familiar, destaca a importância da rede de suporte para a permanência e o progresso educacional do sujeito surdo (Porto, 2018). *“Não tem acompanhado o acesso de intérpretes de Libras difícil igual também as escolas municipais e escola pública”* (Pesquisador, 2023).

Com essa questão, eu venho explicitar a falha estrutural do sistema educacional em garantir o acesso à comunicação para surdos. A ausência de intérpretes é apresentada como um problema recorrente em diversas instituições, reforçando o desafio de conquistar igualdade de oportunidades (Porto, 2014).

As dificuldades de comunicação afetavam não apenas meu desempenho acadêmico, mas também minha interação social com colegas e professores. Frequentemente, sentia-me isolado e desamparado, uma realidade compartilhada por muitos surdos em ambientes educacionais majoritariamente ouvintes. Ainda assim, com o apoio de minha família e de alguns colegas,

perseverei nos estudos, concluindo o ensino médio e participando de exames como o Enem e vestibulares, mesmo sem a presença de intérpretes ou políticas de apoio adequadas.

O sentimento de pertencimento proporcionado pela comunidade surda e pela língua de sinais marcou um renascimento pessoal. Essa vivência me permitiu reconhecer o valor de sua Identidade Surda e transformá-la em ferramenta de mobilização social, promovendo a disseminação da Libras e incentivando outros surdos a se afirmarem em seus direitos linguísticos e culturais.

Destaco momentos importantes em minha trajetória, como o ingresso na universidade e as dificuldades enfrentadas durante sua formação acadêmica, sobretudo no que se refere às barreiras linguísticas com professores e colegas. Ainda assim, contei com o apoio de pessoas que reconheceram meu potencial e me incentivaram a seguir em frente. *“Eu sinto danos morais falta acesso de intérpretes de Libras difícil a todos colegas de funcionário público na universidade” (Pesquisador, 2023).*

Venho destacar que esse problema também abrange o mercado de trabalho, evidenciando a exclusão de surdos mesmo em espaços que deveriam ser inclusivos, como universidades. A falta de intérpretes compromete a participação plena dos surdos no ambiente profissional, gerando sentimentos de isolamento e frustração.

Desse modo, tenho buscado me engajar em diversas iniciativas, tanto educacionais quanto sociais, para fortalecer a comunidade surda. Essa luta por inclusão não se restringiu ao ambiente escolar. Durante minha inserção ao mercado de trabalho, enfrentei as mesmas limitações. Como técnico universitário na Universidade Estadual de Feira de Santana, vivenciei a falta de acessibilidade em reuniões e eventos institucionais, o que gerava exclusão e comprometia meu desempenho profissional (Ribeiro; Duboc; Porto, 2020; Porto; Duboc; Ribeiro, 2021; Ribeiro; Porto; Duboc, 2023). A ausência de intérpretes de Libras nas atividades diárias dificultava a comunicação com colegas e gestores, evidenciando o longo caminho que ainda precisa ser percorrido para garantir igualdade de condições para pessoas surdas (porto, 2018).

Apesar dessas dificuldades, busquei me adaptar e contribuir para a valorização da comunidade surda. Participei de cursos como fotografia e me engajei em ações que promovem a cultura surda, como oficinas, palestras e eventos inclusivos.

A luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas surdas é, ao mesmo tempo, uma reivindicação por acessibilidade e uma celebração da identidade visual e cultural que nos define.

“Hoje, imaginei fazer o curso de mestrado profissional em Educação, Científico, Inclusão e Diversidade porque eu trabalho como professor de Libras” (Pesquisador, 2023).

Eu quero reforçar que a minha superação individual e a busca por um futuro mais inclusivo, sempre me fizeram refletir e a me posicionar como agente de transformação, uma vez que este sonho de ingressar no mestrado foi concretizado e eu o concluí. Essa reflexão está em consonância com autores pós-estruturalistas, os quais discutem a identidade surda a partir de uma perspectiva política, colocando as relações de poder no centro da discussão. Neste interim, podemos trazer ao centro da discussão a compreensão sobre alteridade.

Bhabha (1994, p. 180) aborda a alteridade por meio da cultura. Para o autor, a alteridade cultural atua como o momento da presença na teoria do *différance*. O destino da insatisfação encontra seu preenchimento no reconhecimento da alteridade como um símbolo (e não um signo) da presença da significação do *différance*. A alteridade representa o ponto de equivalência ou identidade em um currículo onde aquilo que precisa provar seus limites é assumido. Desconsidera-se qualquer compreensão da alteridade cultural como um signo diferencial, sugerindo condições historicamente e discursivamente determinadas que demandam a construção de práticas e interpretações alternativas.

Com base em Bhabha (1994), compreendo a alteridade como uma estratégia que possibilita aproximar as dinâmicas de dependência e resistência culturais enquanto surdo. Nesse contexto, entram aspectos específicos do surdo: sua história, a questão linguística da língua de sinais, a necessidade de comunicação visual, o uso das mãos para sinalizar, a arte e a educação especializada.

Todos esses signos/significados que constituem a identidade surda são símbolos para a construção de sentido do sujeito surdo. No entanto, tais significados representam alternativas que aproximam o específico do sujeito surdo. Um encontro com essas particularidades que formam a identidade surda deixa um rastro de significado para o indivíduo surdo, que, então, segue essas especificidades, encontrando-se. Essas especificidades preveem que a pessoa surda "não é algo vazio", mas sim um indício de uma totalidade significativa.

Esse processo de identificação do pensamento surdo é viabilizado pela alteridade. O que é essencial para a constituição da identidade também é essencial para a comunidade surda. Assim como toda identidade cultural possui uma história, o processo histórico da comunidade surda foi sendo moldado à medida que se moldava a identidade surda. O encontro com a alteridade é o sinal específico para a formação de diferentes identidades. Na comunidade surda, esse encontro com a alteridade se torna uma necessidade constante.

Na cultura surda, a alteridade vai sendo construída, entre outros aspectos, a partir da própria construção da identidade. E essa composição de identidade reflete em meu espaço de interação social, como também na minha formação acadêmica. Isso em mim fica muito evidente quando busquei trilhar pelo caminho da pós-graduação, a nível de mestrado profissional.

A escolha do mestrado em áreas relacionadas à educação inclusiva não foi à toa, pois eu sempre defendi o compromisso com a promoção de mudanças estruturais e a luta pelos direitos da comunidade surda. E, hoje, tendo finalizado o mestrado profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e sendo o primeiro estudante surdo a concluir um curso de pós-graduação na universidade só reforçam a minha vontade de contribuir com toda a comunidade surda, principalmente daqueles que ainda não chegaram no patamar em que cheguei. Dizer, sim, que é possível superar todas as adversidades do caminho e alcançar êxito na busca de seus sonhos.

É importante destacar que as trajetórias não são concebidas como percursos lineares, destinos determinados ou caminhos previsíveis. Pelo contrário, são movimentos constantes que, embora possuam sua própria dinâmica, estão sujeitas às influências dos contextos socioculturais e históricos. Esses movimentos apresentam uma coerência que, ao longo do tempo, conecta o passado, o presente e o futuro (Delory-Momberger, 2011; Wenger, 1998).

Nos referidos contextos socioculturais e históricos, entendidos como os ambientes em que vivemos, e com os quais nossas experiências se realizam de forma significativa, vivenciamos o cotidiano, interagimos com outras pessoas e negociamos sentidos que vão desconstruindo e reconstruindo quem somos (Wenger, 1998). Segundo o autor, esses sentidos não são previamente estabelecidos nem meramente inventados; eles emergem de nossas relações sociais. São resultados de processos contínuos de interação, que geram vivências de significado ao mesmo tempo históricas e dinâmicas, situadas e singulares. Por isso, pode-se afirmar que viver consiste em uma sequência ininterrupta de negociação de sentidos.

6 Considerações finais

Ao compartilharmos nossas vivências, transformamo-nos, tornamo-nos diferentes, e, assim, recriamos nossas trajetórias (Suárez, 2010). Assim, destaco que minha trajetória como indivíduo surdo é marcada pela busca incessante por inclusão e pelo fortalecimento de minha identidade cultural e linguística. A Libras teve um papel fundamental em minha caminhada, permitindo-me interagir com a comunidade surda e enfrentando os desafios de uma sociedade majoritariamente ouvinte. Contudo, minha experiência também revela a necessidade urgente de

políticas públicas eficazes que assegurem acessibilidade em todas as esferas da sociedade, desde a educação até o mercado de trabalho.

Atualmente, minha luta é por um futuro mais inclusivo, no qual as pessoas surdas sejam plenamente valorizadas por suas habilidades e talentos, sem enfrentarem barreiras que limitem suas realizações. Desejo contribuir para esse futuro por meio da educação e do compartilhamento de experiências, colaborando na construção de uma sociedade mais justa, acessível e acolhedora para as diferenças.

Ao revisitar minha história de vida e a construção da minha identidade surda, destaco momentos marcantes de superação, como meu ingresso na universidade e os desafios enfrentados durante minha formação acadêmica, principalmente relacionados às barreiras linguísticas com docentes e colegas. Felizmente, contei com o apoio de pessoas que acreditaram em meu potencial e me incentivaram a seguir adiante.

Ressalto que o fortalecimento da identidade surda é um processo contínuo e transformador. A aquisição da língua de sinais foi um ponto de virada em minha jornada, permitindo-me acessar informações, estabelecer conexões significativas e, finalmente, integrar-me plenamente à sociedade. A língua de sinais não é apenas um meio de comunicação, mas também um elemento essencial da cultura e identidade da comunidade surda. Essa compreensão embasa minha militância pela valorização e promoção da Libras, bem como pela luta pelo reconhecimento dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Por fim, espero que este texto contribua para uma compreensão mais profunda sobre os obstáculos enfrentados pelas pessoas surdas, especialmente no que diz respeito à comunicação e acessibilidade, reforçando a relevância da língua de sinais como componente essencial na construção da identidade surda. Que ele sirva, ainda, como um convite à sociedade para valorizar e respeitar as diferenças culturais e linguísticas da comunidade surda.

Referências

ABREU, A. R. P. de. **Educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência e a proteção integral: análise do art. 28 da Lei n. 13.146/2015**. 2016. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais – Direito) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOHNEN, N. T. **A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade

Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2404>. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>. Acesso em: set. 2024.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London: Sage, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DORZIAT, A. Deficiente auditivo e surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos. 2002. Disponível em: http://www.geocities.com/flordepessegueiro/html/surdez/deficiente_auditivo_e_surdo.htm. Acesso em: set. 2024.

FINGER, M.; NÓVOA, A. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 9-16.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: MCEWAN, H.; EGAN, K. (comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 183-235.

LACERDA, C. B. F. de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LEONEL, M. C.; SEGATTO, J. A. Considerações sobre autobiografia. In: LEONEL, M. C.; GOOBI, M. V. Z. **Estudos literários: modalidades da narrativa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

LYOTARD, J. **La condición postmoderna: informe sobre el saber**. Tradução de Mariano Antolín Rato. 2. ed. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana, 1991.

MATTHEWS, G. B. **Santo Agostinho: a vida e as ideias de um filósofo adiante de seu tempo**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MCCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: Encontro Paulista entre Intérpretes e Surdos, 1., 17 maio 2003, São Paulo. **Anais**. São Paulo: FENEIS-SP; Faculdade Sant'Anna, 2003.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. In: QUADROS, R. (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

PÉREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos**. Madrid: La Muralla, 1994.

PORTO, K. S.; AMANTES, A. O entendimento de surdos e ouvintes sobre conceitos de Cinemática em um estudo dirigido. **Revista Práxis**, v. 13, n. 25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v13.n25.1341>.

PORTO, K. S.; DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. Educação do campo e inclusão de alunos com deficiência: percepções e práticas docentes. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 110-133, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v24i42.4836>.

PORTO, K. S.; SANTANA, L. S. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e suas contribuições na aprendizagem de estudantes surdos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15348, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15348>.

REIS, F. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88409>. Acesso em: ago. 2023.

RIBEIRO, M. C. A. **Surdos: linguagem, discurso e educação**. Montes Claros: Unimontes, 2006.

RIBEIRO, S. L.; DUBOC, M. J. O.; PORTO, K. S. Docência no ensino superior em tempos de inclusão educacional: um convite à reflexão. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30681/ecs.v10i2.3903>.

RIBEIRO, S. L.; PORTO, K. S.; DUBOC, M. J. O. A (in)visibilidade da violência no cotidiano escolar dos alunos cegos. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, e10086, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10086>.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SUÁREZ, D. H. Políticas de narración, conocimiento y subjetividad: la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 15, n. 44, p. 13-31, 2010.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C. de. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 16-33, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>. Acesso em: 15 ago. 2023.

STRÖBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2004.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



Atuação de professores de salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de covid-19

Role of multifunctional resource room teachers during the covid-19 pandemic

Aline Maira da Silva¹
Andressa Santos Rebelo²
Washington Cesar Shoiti Nozu³

Resumo:

Este texto objetiva descrever e analisar as práticas dos professores que atuaram com estudantes público da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, durante o período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19. Foi desenvolvida uma pesquisa de levantamento, de abordagem quantitativa, por meio da aplicação de questionário a 53 professores de SRM. Verificou-se a importância dos espaços dialógicos e de trocas de experiências que possibilitassem aos docentes e famílias reelaborarem as formas de escolarização. Houve uma mobilização significativa dos professores das SRM, a despeito de seus sentimentos de preocupação, ansiedade e sobrecarga. Essa atuação possibilitou aos alunos não se distanciarem do processo de escolarização, apesar do isolamento social imposto pelo contexto pandêmico. Conclui-se que a experiência da pandemia de covid-19 e seus efeitos para a educação formal evoca um sentido de alerta para as desigualdades sociais e seus atravessamentos nas condições estruturais das escolas, de trabalho docente, do processo de ensino e de aprendizagem e da relação entre a família e a escola.

Palavras-chave: Educação Especial; Mato Grosso do Sul; Pandemia; Covid-19.

Abstract:

This text aims to describe and analyze the practices of teachers who worked with Special Education students in the Multifunctional Resource Rooms (MRS) of schools located in the state of Mato Grosso do Sul, during the period of suspension of face-to-face classes due to the covid-19 pandemic. A quantitative survey was carried out using a questionnaire to 53 MRS teachers. We verified the importance of dialogic spaces and exchanges of experiences that would enable teachers and families to rework the ways of schooling. MRS teachers mobilized significantly, despite their feelings of worry, anxiety and overload. This made it possible for students not to distance themselves from the schooling process, despite the social isolation imposed by the pandemic context. It concludes that the experience of the covid-19 pandemic and its effects on formal education evoke a sense of alert regarding social inequalities and their repercussions on the structural conditions of schools, teachers' working conditions, the teaching and learning process, and the relationship between family and school.

Keywords: Special Education; Mato Grosso do Sul; Pandemic; Covid-19.

¹ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>. E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>. E-mail: andressarebelo@ufgd.edu.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. E-mail: washingtonnozu@ufgd.edu.br.

Introdução

A pandemia de covid-19 provocou profundas mudanças nas relações sociais, econômicas e educacionais. A crise sanitária internacional e as medidas adotadas para o seu enfrentamento trouxeram implicações para o processo de escolarização de crianças e adolescentes, sobretudo quanto ao espaço, ao tempo, ao planejamento, à mediação e à avaliação do ensino e da aprendizagem.

Essas redefinições afetaram estudantes, professores, familiares e gestores de modos bastante distintos, sendo que o cenário pandêmico ampliou as desigualdades sociais e educacionais pré-existentes, atingindo, de forma peculiar, grupos já vulnerabilizados em relação ao acesso e à permanência na escola (Dantas, 2020; Nozu; Kassar, 2020; Senhoras, 2020). Dentre esses grupos, há o dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação, considerados público da Educação Especial.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n.º 11/2020, homologado parcialmente em julho de 2020, apresentou orientações para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Nesse documento, indicou-se que, enquanto durasse a situação de pandemia, esses estudantes somente deveriam retornar às aulas presenciais ou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) por recomendação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estivessem em curva descendente (Brasil, 2020a).

O documento ainda afirmava que os estudantes públicos da Educação Especial deveriam ser privados de interações presenciais (Brasil, 2020a, item 8.1). Outrossim, expressou que, quando fosse determinado, em cada sistema de ensino, o retorno das atividades escolares presenciais ao AEE deveria observar a obediência rígida aos protocolos de higiene, a não permissão de aglomerações, a avaliação das pessoas quanto aos sintomas do vírus e a manutenção de distanciamentos, promovendo atividades individuais agendadas (Brasil, 2020a, item 8.2).

Essas orientações foram contestadas pelo Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio de manifesto público de recomendação ao CNE para alteração do parecer (Brasil, 2020b) e de manifestação conjunta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação

Especial (ABPÉE). Ambos fizeram críticas ao que entendiam se tratar de um caráter capacitista⁴ das orientações (ANPEd; ABPÉE, 2020; Brasil, 2020b).

Em manifestação conjunta, a ANPEd e a ABPÉE afirmaram que, devido a esses motivos, eram “contra o retorno às aulas” naquele momento, considerando que ainda era “alto o risco de transmissão do novo coronavírus em muitos locais”, propondo-se debate com a área da saúde e a articulação de redes intersetoriais, além de constituição de comitês locais e nas escolas, para monitoramento do território de mapa de risco e análises e estudos da saúde para indicação do momento mais apropriado para o retorno (ANPEd; ABPÉE, 2020, p. 1).

Para Cury *et al.* (2020), o posicionamento do CNE era contraditório, pois o item 8.1 afrontava o que constava no item 8.0, que estabelecia o retorno do aluno com deficiência seguindo as mesmas orientações gerais. Também contrariava o disposto no art. 5º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009), que veda a discriminação baseada na deficiência e determina a adoção de todas as medidas apropriadas para garantir que uma adaptação razoável seja oferecida.

A ANPEd e ABPÉE acrescentaram que

[...] o Parecer justifica o não retorno dos estudantes da educação especial, por conta da comorbidade, indicando situações de práticas pedagógicas segregadas e aliando a deficiência diretamente à condição de doença. Entendemos que a possibilidade de contaminação pelo novo coronavírus em uma situação de ensino presencial será arriscada para todos: estudantes, comunidade escolar e familiares. Por meio da justificativa de uma suposta proteção aos estudantes da educação especial, delineia-se a proposta de inseri-los no grupo de risco, o que pode revelar-se em uma grande oportunidade para a retirada de seu direito à educação, acarretando retrocessos às práticas pedagógicas e ao atendimento segregados, como o ensino domiciliar (ANPEd; ABPÉE, 2020, p. 2).

Essa inserção como grupo de risco fundamentou-se em aspectos relacionados à ideia de atitudes inapropriadas desses estudantes mediante os protocolos sanitários para evitar a contaminação pelo novo coronavírus. No entanto, “essas atitudes não estão previstas somente como características desses estudantes, mas de todos os estudantes e [...] profissionais da educação como tocar o rosto e, conseqüentemente, a máscara de proteção” (ANPEd; ABPÉE, 2020, p. 2). Entendeu-se que o Parecer CNE n.º 11/2020 constituía “uma afronta ao direito à educação e à inclusão escolar”, pois feria “os princípios constitucionais e tratados

⁴ “O capacitismo se baseia numa concepção anatômica do corpo humano definido como ‘perfeito’ e esse seria o único tipo de ‘corpo’ que pode ser considerado ‘capaz’. [...] É necessário que a ‘cultura do capacitismo’ seja substituída pela ‘cultura da diversidade’” (Brasil, 2020b, p. 5).

internacionais”, e desrespeitava o que dispõe a Lei Brasileira de Inclusão (ANPEd; ABPÉE, 2020, p. 3).

Em setembro de 2020, o Ministério da Saúde publicou um guia com orientações para retomada das atividades presenciais na escola, declarando ser esta uma decisão a ser tomada pelos gestores locais (Valente, 2020). Ao abordar os cuidados necessários para os estudantes público da Educação Especial, não mais os apresentava como grupo de risco (Brasil, 2020c).

Diante dessas discussões políticas que movimentaram o cenário nacional, o presente texto direciona sua atenção para o contexto da prática (Mainardes, 2006), de modo a se aproximar das ações concretas desenvolvidas para os estudantes público da Educação Especial, em microcontextos escolares sul-mato-grossenses. Anache *et al.* (2015) apontam que, em municípios de Mato Grosso do Sul, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) têm exercido um papel de destaque para a oferta do AEE aos estudantes público da Educação Especial.

Nesse sentido, este texto objetiva, particularmente, descrever e analisar as práticas dos professores que atuaram com estudantes público da Educação Especial nas SRM de escolas localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, durante o período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19.

1. Metodologia

Foi desenvolvida uma pesquisa de levantamento⁵ (Fowler Jr., 2001), de abordagem quantitativa, por meio da aplicação de questionário. As questões que fizeram parte da primeira versão do questionário foram construídas com base em discussões realizadas em quatro reuniões de grupo focal, conduzidas junto a cinco professores que atuaram em SRM, de um município de pequeno porte do estado de Mato Grosso do Sul. O questionário preliminar foi submetido à validação de conteúdo, por meio da apreciação de dois professores pesquisadores da área de Educação Especial. Depois de realizar os ajustes propostos pelos pesquisadores, nova versão foi submetida à validação semântica, fase na qual as questões foram apreciadas por outros dois professores que atuaram recentemente em SRM e não compuseram a amostra do presente estudo.

⁵ Considerando as questões éticas em pesquisa com a participação de seres humanos, o estudo foi tramitado e aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 48506021.7.0000.5160.

A versão final do questionário foi composta de questões de caracterização (idade, sexo, cidade na qual atua como professor, rede de ensino na qual tem vínculo empregatício e tempo de atuação como professor na SRM) e por sete questões fechadas que versaram sobre os seguintes temas: a) ações desenvolvidas; b) tipos de atividades propostas aos alunos; c) frequência com que as atividades foram propostas aos alunos; d) recursos e materiais utilizados para elaboração das atividades; e) meios utilizados para realizar a devolutiva das atividades aos familiares; f) relação com a família do aluno atendido na SRM; g) sentimentos vivenciados pelos professores.

Com exceção da pergunta sobre a frequência com que as atividades foram encaminhadas, nas demais questões os professores tinham a possibilidade de selecionar mais de uma alternativa. Convém frisar que, no início do questionário, os professores foram instruídos a responder às questões sobre sua atuação como professor da SRM durante a pandemia de covid-19, considerando o período compreendido entre março e setembro de 2020. O questionário foi criado em formato de formulário, utilizando o Google Forms.

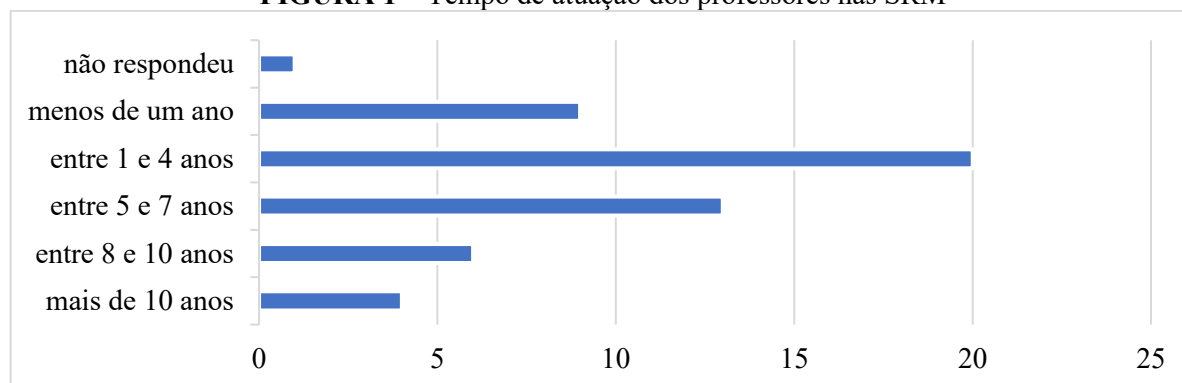
Para aplicação do instrumento, inicialmente, foi realizado contato com os gestores das Secretarias de Educação de cinco municípios do estado de Mato Grosso do Sul, um deles de grande porte e os demais de pequeno porte. A partir da anuência das Secretarias, o questionário foi enviado aos gestores, que encaminharam aos professores via aplicativo WhatsApp. Participaram da pesquisa 53 professores⁶ que atuaram nas SRM, sendo 50 mulheres e três homens, com idade variando entre 24 e 58 anos (média = 40 e mediana = 40). A maior parte dos professores atuava na rede municipal de ensino e apenas dois professores eram da rede estadual de ensino.

3. Resultados e discussão

Sobre o tempo de serviço nas SRM, como pode ser observado na Figura 1, a maior parte dos professores iniciou sua atuação no referido serviço há menos de cinco anos (29 professores).

⁶ Antes de iniciar o preenchimento do questionário, os participantes manifestaram a anuência em contribuir com a pesquisa mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no próprio formulário eletrônico.

FIGURA 1 – Tempo de atuação dos professores nas SRM



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Quanto às ações que os professores das SRM desenvolveram, conforme evidencia a Figura 2, durante o período de suspensão das aulas presenciais foram indicadas com maior frequência (45 indicações cada): elaboração de atividades que foram disponibilizadas na escola para retirada dos familiares e contato com os professores regentes (responsáveis pelas classes comuns) sobre as atividades encaminhadas aos alunos.

Além de elaborar atividades e disponibilizá-las para serem retiradas na escola, os professores participantes relataram a orientação aos alunos (37 indicações) e aos familiares (40 indicações) de forma remota, via telefone, *e-mail* ou aplicativo de mensagens.

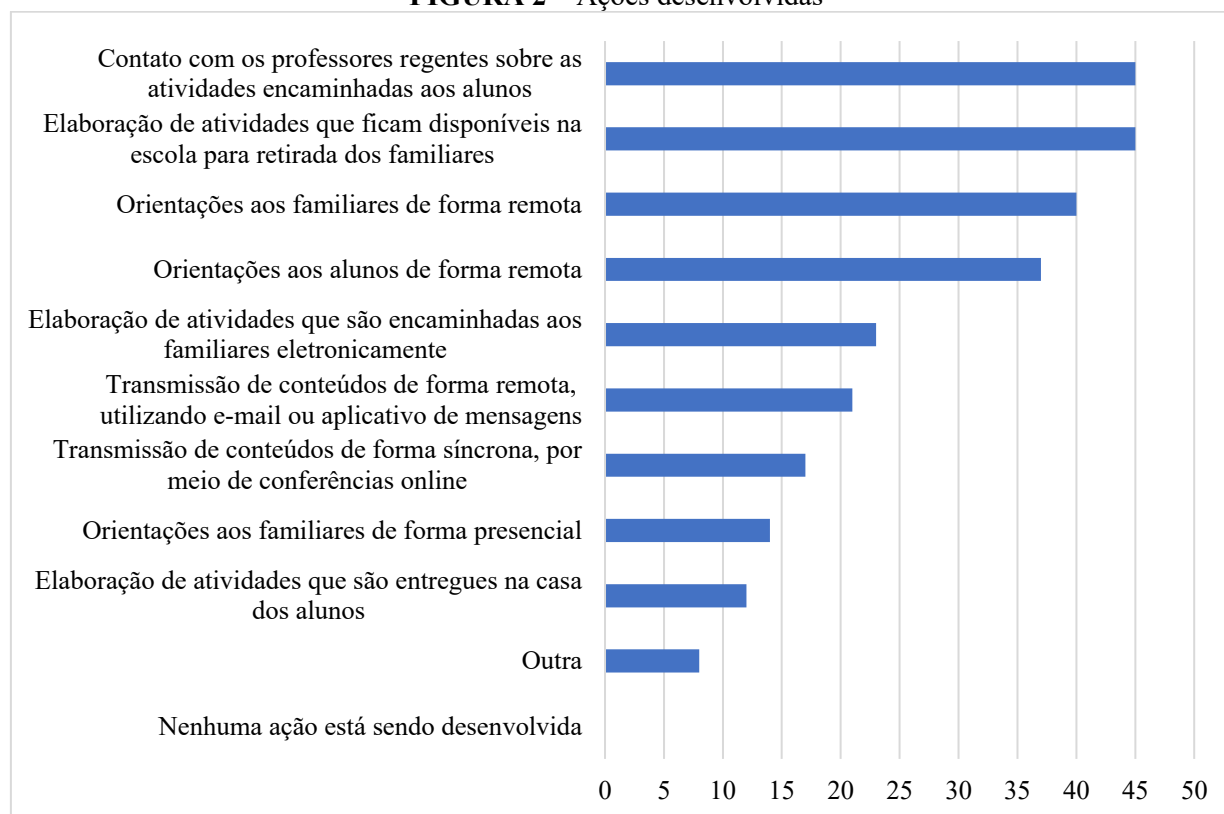
Com menor frequência, foi citada a elaboração de atividades encaminhadas aos familiares eletronicamente (23 indicações). Os professores também responderam, com frequência reduzida (21 e 17 indicações, respectivamente), transmitir conteúdos de forma remota (utilizando *e-mail* ou aplicativo de mensagens) e síncrona (por meio de conferências *on-line*).

Um conjunto reduzido de professores (menos de 15 indicações) relatou orientar os familiares de forma presencial e elaborar atividades que eram entregues na casa dos alunos. É importante ressaltar que todos os professores indicaram ter desenvolvido alguma ação junto aos seus alunos durante a pandemia, ainda que indiretamente, pois a alternativa “nenhuma ação está sendo desenvolvida” não foi sinalizada pelos participantes.

Pesquisas sobre a educação em tempos de covid-19, em diferentes contextos brasileiros, elucidam como os professores atuavam ativa e criativamente — muitos com sobrecarga de trabalho e a despeito de todas as dificuldades que o cenário pandêmico impôs — na elaboração

de uma variedade de recursos impressos e/ou digitais (Nozu; Kassar, 2020; Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Shimazaki; Menegassi; Fellini, 2020).

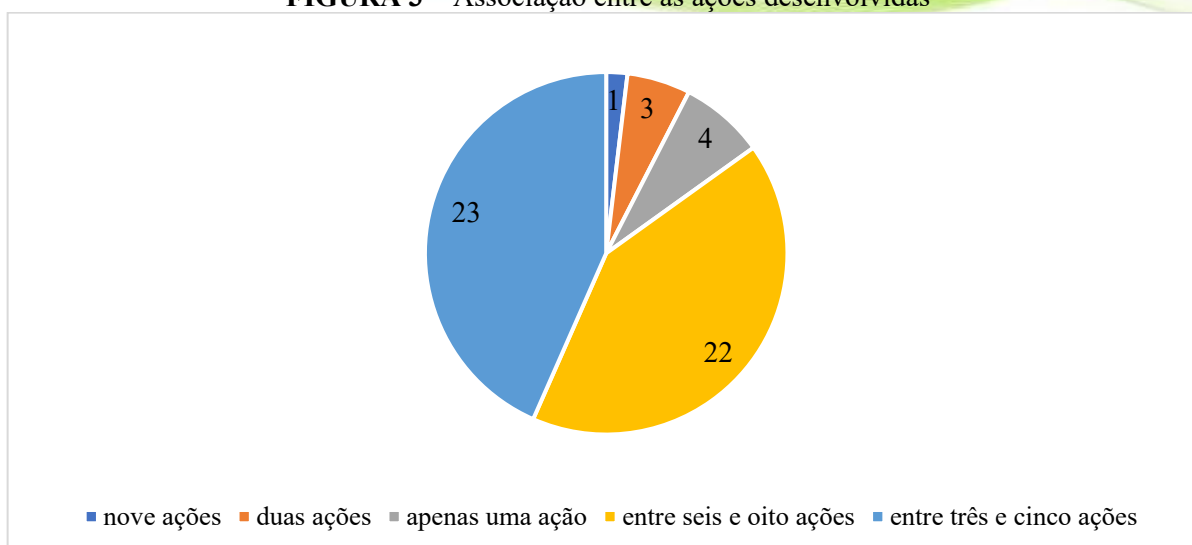
FIGURA 2 – Ações desenvolvidas



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Ainda no que diz respeito às ações que os professores das SRM desenvolveram, a maior parte dos participantes (46) relatou ter combinado três ou mais estratégias para garantir o aprendizado dos alunos público da Educação Especial, durante a pandemia. Conforme mostra a Figura 3, 23 professores indicaram combinar entre três e cinco das ações listadas no questionário, e 22 professores responderam combinar entre seis e oito ações. Um dos professores respondeu fazer uso das nove ações listadas no questionário, deixando de sinalizar apenas a resposta “outra”.

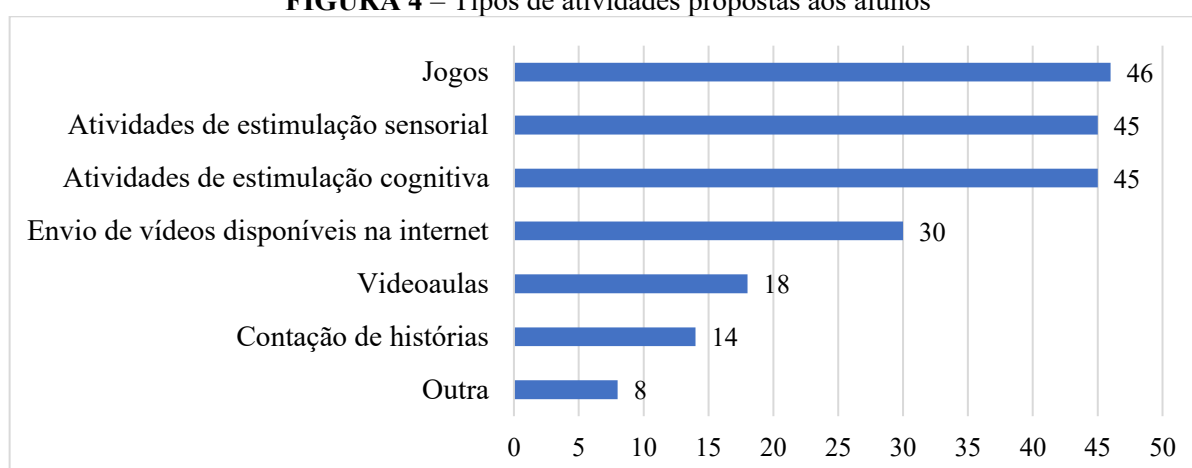
FIGURA 3 – Associação entre as ações desenvolvidas



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Também foram investigados os tipos de atividades propostas pelos professores das SRM durante o período de pandemia. Como pode ser observado na Figura 4, os tipos de atividades apontadas com maior frequência pelos professores foram jogos (46 indicações), atividades de estimulação cognitiva e atividades de estimulação sensorial (45 indicações cada). Com frequência média (30 indicações), o envio de vídeos disponíveis na *internet* também foi relatado pelos professores. Embora com baixa frequência, os professores também indicaram videoaulas (18) e contação de histórias (14).

FIGURA 4 – Tipos de atividades propostas aos alunos

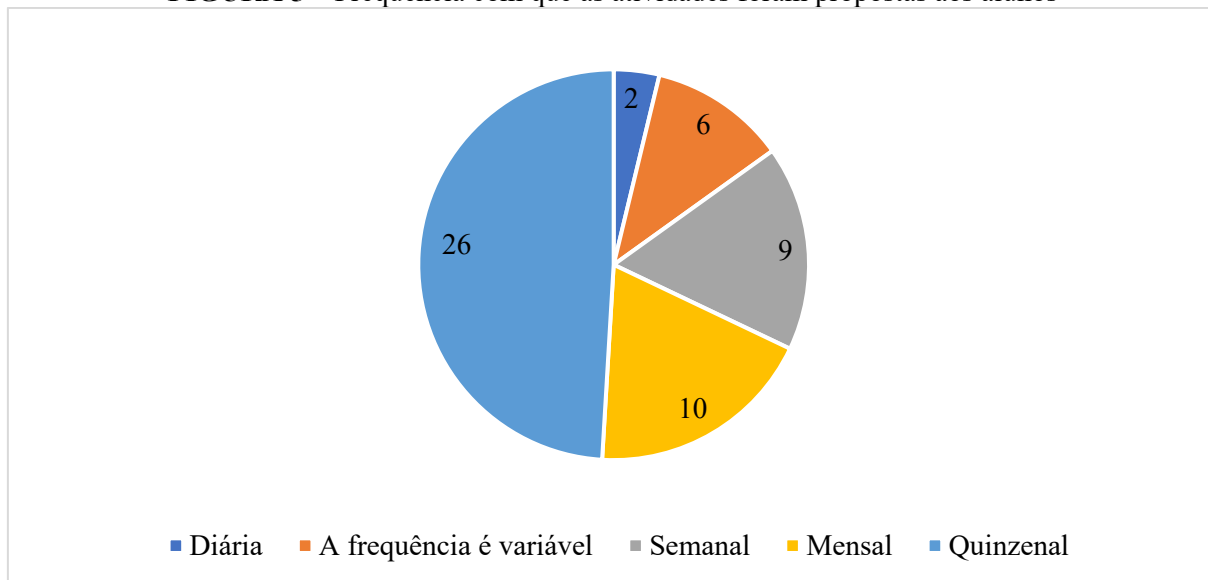


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Em relação à frequência com que as atividades elencadas anteriormente foram propostas aos alunos público da Educação Especial, de acordo com a Figura 5, a maior parte dos

participantes (26) relatou fazer o encaminhamento quinzenalmente. Uma pequena parcela relatou encaminhar as atividades mensalmente (10), semanalmente (nove) e diariamente (dois). Ainda, seis professores indicaram que a frequência era variável.

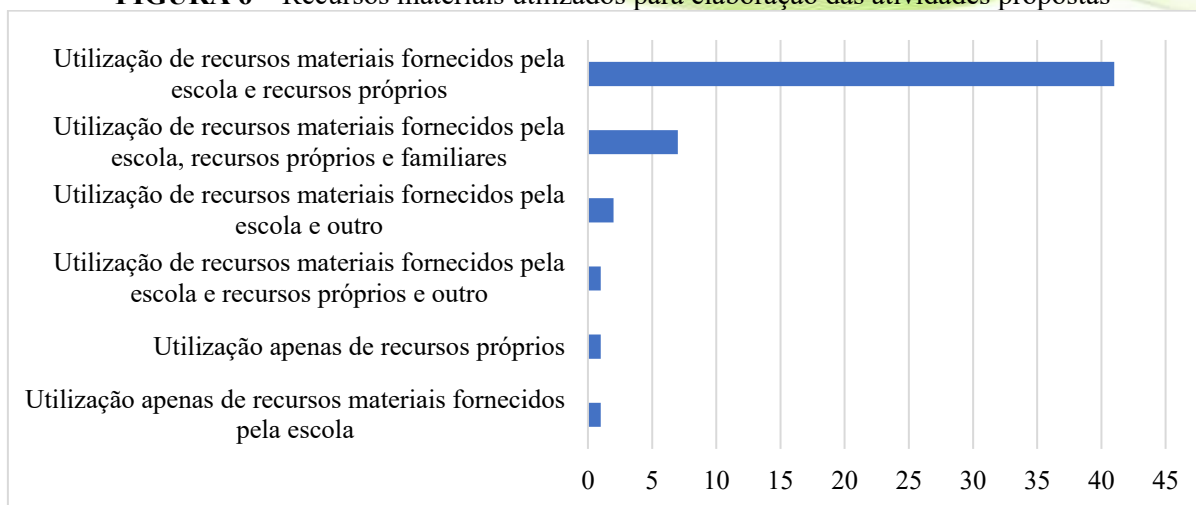
FIGURA 5 – Frequência com que as atividades foram propostas aos alunos



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Quanto aos recursos e materiais utilizados para elaboração das atividades propostas aos estudantes público da Educação Especial, como evidenciado pela Figura 6, a maior parte dos professores (41) respondeu fazer uso de recursos fornecidos pela escola, em associação com recursos próprios. Uma pequena parcela indicou que, além dos recursos próprios e daqueles fornecidos pela escola, também contou com recursos familiares (sete). Embora com frequência reduzida, também foi apontada como resposta utilizar recursos fornecidos pela escola em associação com recursos advindos de fonte não especificada (dois). Um professor respondeu contar apenas com seus próprios recursos para elaboração dos materiais utilizados nas atividades propostas e outro professor indicou fazer uso exclusivamente dos recursos fornecidos pela escola.

FIGURA 6 – Recursos materiais utilizados para elaboração das atividades propostas



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Os meios utilizados pelos professores das SRM para fornecer devolutiva aos familiares sobre as ações pedagógicas desenvolvidas também foram investigados. Entre os participantes, a maior parte relatou utilizar apenas um meio para fazer a devolutiva aos familiares (25) ou a combinação de duas estratégias (24). Uma parcela pequena de professores (quatro) fez uso de três ou mais maneiras para viabilizar a devolutiva.

O principal meio de comunicação utilizado pelos professores para realizar a devolutiva das atividades aos familiares foram os aplicativos de mensagens (38 indicações), conforme mostra a Figura 7. Embora com menor frequência, também foram indicados: encontro presencial com os familiares na escola (17) ou na própria residência do aluno (sete); relatório escrito disponibilizado na escola (13); *e-mail* (sete). Cabe ressaltar que três professores responderam não ter realizado nenhum tipo de devolutiva aos familiares durante o período de pandemia.

FIGURA 7 – Meios utilizados para realizar a devolutiva das atividades aos familiares

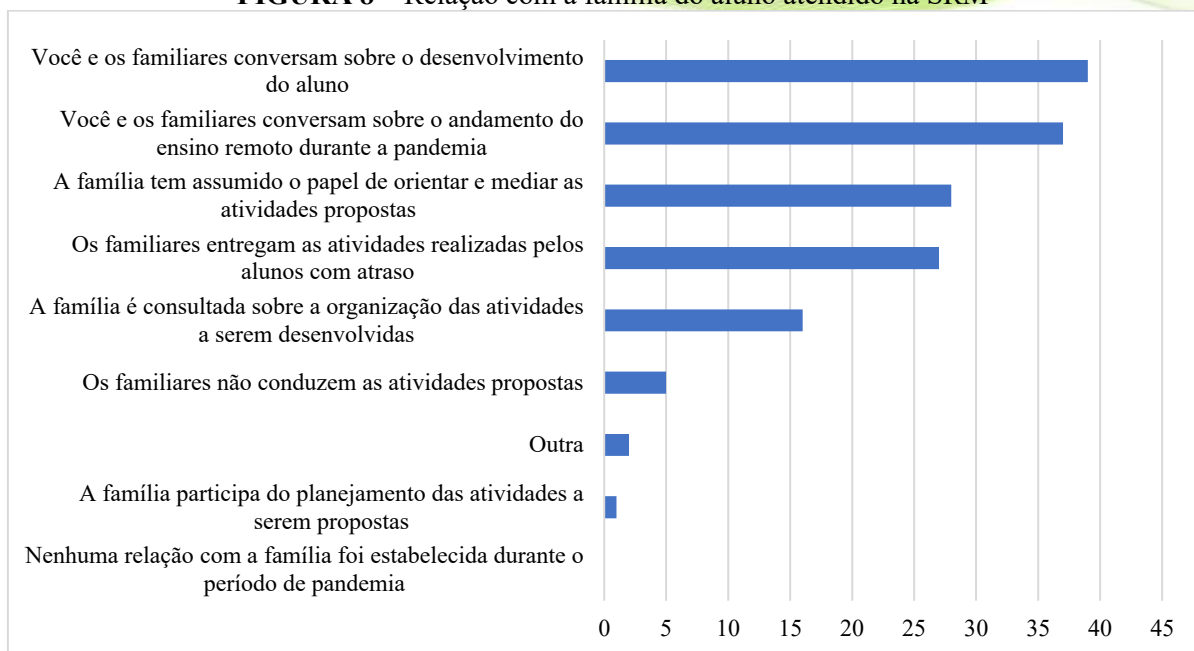


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Além da devolutiva das atividades aos familiares, também foi investigada a relação entre escola e família durante o período de pandemia. Consoante Figura 8, os dados sinalizam a existência da comunicação entre os professores responsáveis pelas SRM e os familiares, no período investigado, já que grande parte dos participantes relatou conversar com os familiares sobre o desenvolvimento do aluno (39) e sobre o andamento do ensino remoto durante a pandemia (37).

No que diz respeito especificamente ao comportamento familiar, atitudes positivas foram indicadas com maior frequência: assumir o papel de orientar e mediar as atividades propostas (28) e entregar as atividades propostas com atraso (27). Sobre as atitudes da escola para envolver os familiares no processo de ensino e aprendizagem, foram pouco frequentes os relatos de consulta à família sobre a organização das atividades a serem desenvolvidas (16). Nessa mesma direção, a participação dos familiares no planejamento das atividades propostas foi indicada por apenas um professor. Um dado a ser destacado diz respeito ao fato de nenhum professor ter escolhido o item “nenhuma relação com a família foi estabelecida durante o período de pandemia”.

FIGURA 8 – Relação com a família do aluno atendido na SRM



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Nesse período, a dinâmica das atividades propostas pelos professores das SRM e mediadas pelos familiares dos estudantes público da Educação Especial foi operacionalizada, via de regra, por “uma lógica que dissocia o planejamento da execução” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 13). Parafraseando as autoras, que analisaram um tipo de escolarização *delivery*⁷ que emerge da pandemia, é possível problematizar a configuração de um AEE no formato *delivery*. Isso porque as escolas públicas encontraram dificuldades de organizar momentos de encontros digitais entre professores e familiares (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020). Em alguns contextos sul-mato-grossenses, como em regiões do Pantanal, sequer havia energia elétrica ou sinal de telefonia celular (Nozu; Kassar, 2020).

Algumas pistas podem ser elucidadas pela pesquisa TIC Domicílios, cujos resultados demonstraram que, em 2018, entre os domicílios brasileiros de classe C, 43% tinham computador e *internet*, e 33% tinham apenas a conexão à *internet*, sem computador. A maioria dos domicílios das classes D e E não possuía acesso ao computador e nem à *internet* (58%). O cenário é diferente nas classes A e B, com o computador mais presente naquele momento em domicílios dessas classes (98% e 88%, respectivamente) (Instituto Rodrigo Mendes, 2020). Além disso, o uso da *internet* no Brasil se alterava de maneira significativa quando se

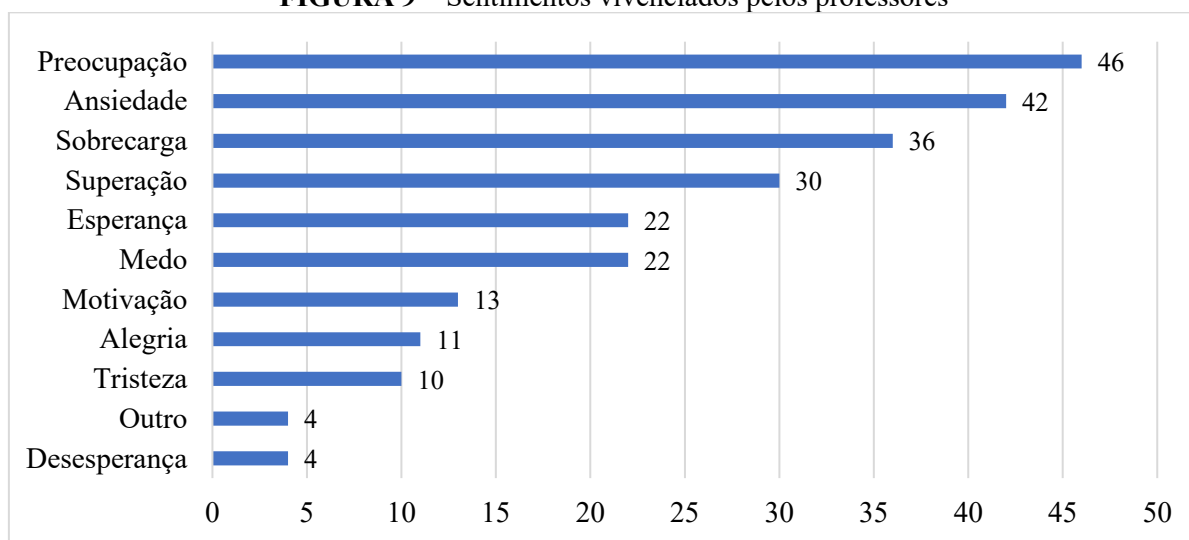
⁷ Conforme Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 13), na escolarização *delivery*, “a escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades e entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução. Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas”.

comparava pessoas com e sem deficiência. No ano de 2016, 59,3% da população sem deficiência fazia uso da *internet*, contra apenas 36,8% da população com deficiência (Instituto Rodrigo Mendes, 2020).

O ensino remoto impactou as práticas educacionais e pedagógicas. Abreu (2020) relatou as dificuldades encontradas para o desenvolvimento das práticas educativas com os estudantes público da Educação Especial, atendidos em SRM de uma escola estadual do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. O estudo mostrou que a universalidade do ensino, na modalidade que foi oferecida naquela localidade, tornou-se excludente para os que não tinham acesso a equipamentos eletrônicos e à *internet*.

Finalmente, os sentimentos vivenciados pelos professores foram abordados, como mostra a Figura 9. A preocupação, a ansiedade e a sobrecarga foram os sentimentos relatados com maior frequência pelos professores, respectivamente, com 46, 42 e 36 indicações. Com frequência média, apesar do medo ter sido indicado (22), sentimentos positivos, tais como a superação (30) e a esperança (22), também foram apontados. Poucos professores responderam ter vivenciado motivação (13), alegria (11), tristeza (10) e desesperança (4). Quatro professores apontaram a opção “outro”, indicando um sentimento não especificado no questionário.

FIGURA 9 – Sentimentos vivenciados pelos professores



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A variação de sentimentos docentes durante a pandemia também foi sinalizada no estudo de Nozu e Kassar (2020, p. 16), cujos enunciados de profissionais da educação sugeriam “angústias, preocupações, incertezas, mas também ações, lutas e reconhecimento da educação e da escola pública”.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 17) problematizam que

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias.

Em face desse cenário, não sem considerar a responsabilidade estatal, destacou-se a importância de criação de espaços dialógicos de acolhida e de trocas de experiências que possibilitassem aos docentes e famílias reelaborarem formas mais adequadas a cada contexto para conduzir a escolarização dos estudantes, incluído o público da Educação Especial.

A pesquisa desenvolvida em municípios sul-mato-grossenses mostrou uma mobilização muito significativa dos professores das SRM, a despeito dos sentimentos de preocupação, ansiedade e sobrecarga vivenciados por eles. A atuação desses professores possibilitou aos estudantes público da Educação Especial não se distanciarem da escola, apesar do isolamento social imposto pelo contexto pandêmico.

Considerações finais

Pensar o distanciamento social para quem já vive isolado, em função da falta de acessibilidade urbanística, arquitetônica, comunicacional, linguística, tecnológica, curricular e devido à inclusão precária, ainda existente em muitos contextos sociais e escolares, é concluir que o público da Educação Especial esteve hipervulnerável frente à pandemia (Cury *et al.*, 2020).

O contexto da prática considerado mostrou a relevância do papel dos professores das SRM, enquanto elo dos estudantes público da Educação Especial e suas famílias com a escola. A relação entre a escola e os familiares dos estudantes com deficiência foi um aspecto crucial para o desenvolvimento das atividades acadêmicas durante o período de distanciamento social (Borges; Cia; Silva, 2021).

Os professores participantes priorizaram a elaboração de atividades que eram disponibilizadas na escola para retirada pelos familiares, mais do que atividades encaminhadas eletronicamente, o que é compreensível, consideradas as condições de conectividade no Brasil naquele momento (Instituto Rodrigo Mendes, 2020). Não ter acesso à *internet* e tecnologias digitais da informação e comunicação fez com que a exclusão vivenciada, cotidianamente, pelos estudantes público da Educação Especial incidisse sobre os demais estudantes das escolas

públicas, desvelando o abismo existente entre diferentes classes sociais na efetivação do direito à educação.

Este estudo apontou que os professores das SRM se preocuparam em manter contato com os professores regentes sobre as atividades encaminhadas aos estudantes. O trabalho de colaboração entre esses profissionais, caracterizado pelas pesquisas como um desafio a ser enfrentado (Oliveira; Prieto, 2020; Papi, 2018), naquele contexto foi assinalado pelos participantes como uma das principais estratégias realizadas entre as ações desenvolvidas. Outro aspecto positivo indicado pelos dados foi a existência da comunicação entre os professores responsáveis pelas SRM e os familiares, no período investigado, pois grande parte dos participantes relatou conversar com os familiares sobre o desenvolvimento do aluno e sobre o andamento do ensino remoto durante a pandemia. O fortalecimento desses vínculos sinalizou para práticas que, apesar dos impactos mais amplos da pandemia, teriam o potencial para contribuir para avanços no atendimento dos estudantes público da Educação Especial.

A experiência da pandemia de covid-19 e seus efeitos para a educação formal evoca um sentido de alerta para as desigualdades sociais e seus atravessamentos nas condições estruturais das escolas, de trabalho docente, do processo de ensino e de aprendizagem e da relação entre a família e a escola. De modo particular, remete à reflexão sobre os pretextos capacitistas e a hipervulnerabilização dos estudantes público da Educação Especial e de seu processo de escolarização em momentos de crises sanitárias.

Referências bibliográficas

ABREU, Bianca de Macedo. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 1º sem. 2020.

ANACHE, Alexandra Ayach. *et al.* Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 67-89.

ANPEd; ABPEE. **Manifestação do Grupo de trabalho de Educação Especial (GT15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), acerca do Parecer CNE/CP n. 11/2020, em sua versão pré-homologação**. Vitória, ES: ANPEd; ABPEE, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifestacao_do_gt15anped_e_abpee.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n.º 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020a.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Manifesto**: Manifesto público de recomendação ao Conselho Nacional de Educação para alteração do Parecer CNE nº 11/2020. Brasília, DF: MMFDH, 2020b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para retomada segura das atividades presenciais nas escolas de educação básica no contexto da pandemia da covid-19**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020c. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/September/18/doc-orientador-para-retomada-segura-das-escolas-no-contexto-da-covid-19.pdf>. Acesso: 20 set. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* **O aluno com deficiência e a pandemia**. Presidente Prudente, SP: Associação Paulista do Ministério Público; Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://www.apmp.com.br/artigos/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia-c-cury-l-a-ferreira-l-g-ferreira-a-rezende/>. Acesso em: 20 set. 2020.

DANTAS, Miguel Calmon. Constituição minoritária e COVID-19. *In*: BAHIA, Saulo José Casali (org.). **Direitos e deveres fundamentais em tempos de coronavírus**. São Paulo, SP: IASP, 2020. p. 208-232.

FOWLER JR., Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução: Rafael Padilha Ferreira. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19**: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. São Paulo, SP: Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NOZU, Washington Cesar Shoit; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhaes. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016193, p. 1-21, 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr./jun. 2020.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na Educação Especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, abr./jun. 2018.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 5, p. 129-136, 2020.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020.

VALENTE, Jonas. **Retomada das aulas**: Ministério da Saúde pública guia de orientações. Brasília, Agência Brasil, 18 set. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-09/ministerio-da-saude-da-orientacoes-para-retomada-das-aulas>. Acesso em: 20 set. 2020.

Entre a política e a prática: análise dos discursos de gestores e professores sobre o AEE na educação infantil de Biguaçu/SC

Between Policy and Practice: Analysis of the Discourses of Administrators and Teachers on Specialized Educational Assistance (AEE) in Early Childhood Education in Biguaçu/SC

Loridane Gasperi Orsi¹

Valéria Becher Trentin²

Resumo:

O artigo investiga os discursos de gestores e professores de dois Centros de Educação Infantil de Biguaçu-SC acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituída em 2008. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas, possibilitando apreender percepções, contradições e tensões que atravessam o processo de implementação da política no cotidiano escolar. Os resultados indicam que, apesar do reconhecimento da relevância do AEE e da adesão discursiva às práticas inclusivas, permanecem fragilidades que limitam sua efetivação. Destacam-se a frágil articulação entre o AEE e a sala comum, a baixa frequência dos atendimentos, a fragmentação do trabalho pedagógico e as insuficiências na formação continuada dos profissionais. Essas tensões evidenciam condicionantes estruturais e organizacionais que esvaziam o potencial inclusivo da política. Nesse cenário, o principal desafio consiste na consolidação de uma cultura escolar inclusiva, fundamentada em processos formativos permanentes, no trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e no compromisso coletivo com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Educação infantil; Educação inclusiva; Política de educação especial.

Abstract:

The article examines the discourses of school administrators and teachers from two Early Childhood Education Centers in Biguaçu, Santa Catarina, regarding Specialized Educational Support (AEE), in line with the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education established in 2008. Adopting a qualitative approach, the study employed semi-structured interviews, which made it possible to capture perceptions, contradictions, and tensions permeating the process of policy implementation in everyday school practice. The findings indicate that, despite recognition of the importance of AEE and discursive adherence to inclusive practices, persistent weaknesses continue to limit its effectiveness. These include fragile articulation between AEE and mainstream classrooms, the low frequency of services, fragmentation of pedagogical work, and shortcomings in continuing professional development. Such tensions reveal structural and organizational conditions that undermine the inclusive potential of the policy. In this context, the central challenge lies in consolidating an inclusive school culture grounded in ongoing professional learning, collaborative work among education professionals, and a collective commitment to the participation and learning of all students.

¹ Doutoranda em Educação- UNIVALI. Mestre em Educação- UNIVALI. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Series Iniciais pela Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI (2005). Atualmente é professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Biguaçu/SC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7139-5693>. E-mail: loridany2011@hotmail.com.

² Pós doutora em educação-UDESC. Doutora em Educação-UNIVALI. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação-UNIVALI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2223-7845>. E-mail: valeria.trentin@univali.br

Keywords: Specialized Educational Support; Early Childhood Education; Inclusive Education; Special Education Policy.

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm sido fortemente influenciadas por agendas internacionais que redefiniram concepções de cidadania, direito à educação e critérios de qualidade. A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, 1994) estabeleceram marcos que orientaram reformas educacionais globais, afirmando o compromisso com sistemas inclusivos e com a garantia de igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades educacionais especiais. As declarações produzidas nesses eventos consolidaram um horizonte normativo que passou a orientar a formulação de políticas nacionais.

Esse consenso, entretanto, não é neutro. Ele resulta de disputas políticas, pressões multilaterais e reinterpretações locais dos discursos sobre inclusão. Nessa direção, a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Ball (2009), oferece ferramentas essenciais para compreender como documentos, discursos e práticas se articulam nos contextos de produção, influência e prática. As políticas educacionais são, assim, entendidas como processos movidos por tensões, negociações e disputas por sentidos, não como aplicações lineares de textos oficiais.

A emergência da inclusão como eixo central das reformas educacionais nos anos 1990 deve ser problematizada nesse contexto. Tal movimento não expressa apenas um avanço dos direitos das pessoas com deficiência, mas também a reconfiguração do papel do Estado em meio ao projeto neoliberal. Transformações estruturais, como liberalização e racionalização da gestão pública (Chesnais, 1998), impactaram diretamente o campo educacional, reforçando critérios de eficiência, responsabilização e otimização de recursos (Scaff et al., 2018). Nessa dinâmica, organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional-FMI, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE e Banco Mundial exerceram papel decisivo na circulação de modelos de reforma que articularam princípios inclusivos a racionalidades gerenciais.

No Brasil, esse movimento coincidiu com a substituição gradual do termo integração por inclusão, acompanhando disputas internas por significados e direções políticas (Rech, 2010). A LDBEN nº 9.394/1996 consolidou a Educação Especial como modalidade transversal, enquanto a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (UNICEF,

2006), ratificada com status constitucional (Decreto nº 6.949/2009), reforçou a responsabilidade estatal por garantir sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (Brasil, 2008) sintetiza esse marco ao instituir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço fundamental para eliminar barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 complementam essa estrutura normativa, definindo diretrizes operacionais e reafirmando o caráter supletivo e complementar do atendimento. Contudo, persistem contradições entre avanços legais e condições reais das escolas, evidenciadas pela ampliação das matrículas na Educação Básica (INEP, 2022), sobretudo na Educação Infantil, sem que investimentos, formação docente e reorganização pedagógica acompanhem proporcionalmente essa expansão.

É nesse tensionamento entre prescrição normativa e materialização prática que se insere o problema deste estudo: Quais são os discursos de gestores e professores da Educação Infantil do município de Biguaçu/SC sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? De natureza qualitativa, a pesquisa contou com a participação de gestores e professoras de dois Centros de Educação Infantil do município de Biguaçu-SC possibilitando compreender como o AEE é significado e operacionalizado no cotidiano escolar. As entrevistas semiestruturadas permitiram acessar percepções, tensões e ambiguidades que atravessam a implementação dessa política.

A organização e análise dos dados seguiram os pressupostos da Análise de Conteúdo, entendida, conforme Bardin (2009), como procedimento capaz de evidenciar tanto o que é dito quanto o que é silenciado, produzindo inferências sobre condições sociais, políticas e institucionais que moldam as enunciações dos sujeitos. Ancorada no ciclo de políticas, a análise buscou apreender como gestores e docentes produzem interpretações, negociações e ressignificações acerca do AEE, evidenciando os tensionamentos entre conformidade e resistência que atravessam a implementação das diretrizes oficiais.

Para estruturar essa discussão, o artigo organiza-se em três seções: a primeira apresenta o referencial do ciclo de políticas e a contextualização da educação especial em Biguaçu/SC; a segunda analisa os discursos dos profissionais sobre o AEE; e a terceira reúne as considerações finais, destacando limites, potencialidades e desafios identificados ao longo da investigação.

1. Caminhos da Pesquisa

Com o objetivo de analisar os discursos de gestores e professores de dois centros de educação infantil de Biguaçu-SC, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa em duas instituições da rede municipal. Para viabilizar o estudo, foram realizados os procedimentos formais exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer nº 5.988.765, garantindo-se a observância dos aspectos éticos que regem investigações envolvendo sujeitos.

A participação no estudo contemplou dois gestores e sete professores. Para preservar suas identidades, todos foram identificados por nomes fictícios: Gestor 1, Gestor 2, PR1, PR2, PA1, SP1, SP2, PAEE1 e PAEE2. Após a assinatura dos termos de consentimento e a autorização para ingresso no campo, iniciou-se a etapa de produção de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que possibilita tanto o direcionamento temático quanto a emergência de narrativas e reflexões espontâneas.

As entrevistas, entendidas como uma conversa intencional entre pesquisador e participantes, buscaram elucidar percepções sobre suas práticas, compreensões e experiências relacionadas ao AEE e ao contexto institucional no qual atuam. Conforme argumentam Bauer e Gaskell (2002), esse tipo de entrevista confere maior flexibilidade às respostas e favorece a construção de sentidos pelos interlocutores, exigindo, contudo, um roteiro cuidadosamente elaborado e um entrevistador preparado para conduzir a interação de modo sensível e analítico.

As falas foram registradas por meio de gravador, com duração variando entre 30 e 90 minutos. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente e devolvidas às participantes para conferência e validação, procedimento que assegurou fidedignidade e transparência na relação entre pesquisadora e participantes. Esse retorno contribuiu para ampliar o conforto e a confiança das entrevistadas, uma vez que lhes permitiu revisar, confirmar ou complementar seus depoimentos.

Para a interpretação dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2011), concebida como um processo sistemático de desmembramento do corpus em unidades significativas e posterior reagrupamento em categorias temáticas. Reafirmando a natureza indutiva da investigação, optou-se por não definir categorias a priori. Assim, a categorização emergiu do próprio material empírico, seguindo as três etapas propostas por Bardin: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consistiu na leitura exaustiva das transcrições e na organização inicial do corpus, permitindo identificar recorrências, tensões e significados atribuídos pelos participantes ao AEE. Na etapa de exploração, procedeu-se à codificação dos dados, observando unidades de registro que possibilitassem compreender nuances dos discursos. Por fim, o tratamento analítico buscou interpretar os sentidos produzidos pelos sujeitos, articulando-os ao contexto institucional e às contradições que atravessam a implementação da política inclusiva.

Com a finalização dessas etapas, consolidou-se o material empírico necessário para evidenciar e problematizar os discursos dos gestores e professoras da escola investigada, contribuindo para compreender como interpretam, traduzem e operacionalizam o Atendimento Educacional Especializado-AEE em seu cotidiano profissional.

2. Ciclo de Políticas

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe na década de 1990, constitui-se como um referencial analítico que desloca a compreensão de políticas públicas de uma visão normativa e linear para um processo dinâmico, conflituoso e atravessado por disputas discursivas. Ball (2009) enfatiza que essa abordagem não busca descrever políticas como objetos estáveis, mas oferecer um modo de teorizar sobre elas, entendendo-as como práticas sociais situadas, produzidas e reinterpretadas continuamente. Assim, textos políticos não são implementados de forma mecânica: eles criam problemas, definem expectativas e restringem horizontes de ação, mas exigem respostas criativas dos sujeitos que os operacionalizam no cotidiano (Ball, 2011).

Para dar conta dessa complexidade, Ball e Bowe (1992) propõem cinco contextos interdependentes: influência, produção do texto, prática, resultados (efeitos) e estratégia política. Esses contextos não representam etapas lineares, mas arenas onde interesses, racionalidades e discursos se confrontam. Como ressalta Mainardes (2006), o ciclo de políticas opera como um mapa analítico que evidencia fluxos de poder e disputas por significados. Vale destacar que nesta pesquisa destacaremos os contextos da influência, da produção do texto e da prática.

O contexto de influência é o espaço no qual diferentes atores dentre eles governos, organismos internacionais, redes de especialistas, grupos econômicos e movimentos sociais disputam a definição dos problemas educacionais e dos sentidos atribuídos às soluções propostas. É nesse ambiente que circulam ideias, agendas e prescrições oriundas de redes

globais, que “vendem” pacotes de reformas e modelos de gestão, produzindo pressões e consensos que ultrapassam fronteiras nacionais. As políticas, portanto, emergem de uma constelação de interesses que combinam racionalidades econômicas, valores simbólicos e disputas ideológicas (Ball e Bowe, 1992).

O contexto da produção do texto corresponde ao momento em que essas influências são traduzidas em forma escrita. Esse processo, porém, está longe de ser neutro: textos políticos são sempre produtos híbridos, marcados por negociações, tensões e assimetrias entre grupos que buscam impor suas representações de mundo. Por isso, os documentos podem ter caráter mais prescritivo ou interpretativo e carregar ambivalências que serão decisivas para sua leitura e reinterpretação posteriormente (Ball e Bowe, 1992).

O contexto da prática, por sua vez, rompe de forma definitiva com a visão tecnicista da “implementação”. Aqui, políticas são encenadas (*enacted*) e não simplesmente aplicadas. Ball, Maguire e Braun (2012; 2016) desenvolvem a Teoria da Atuação Política (*policy enactment*) para mostrar que a prática é um espaço de interpretação, tradução e criação. A interpretação é apenas o primeiro movimento, que aproxima o sujeito do texto; a tradução envolve rearranjos materiais, discursivos e organizacionais que reconstróem a política em função das condições e disputas locais. Assim, a política ganha vida na ação pedagógica, nos jogos de poder da escola, nas resistências, nos silêncios e nos limites concretos das instituições. A “encenação” erradica o binarismo ingênuo entre texto e prática, evidenciando que a política *acontece* na interação entre atores, recursos, valores e condições de trabalho (Ball, Maguire e Braun, 2012; 2016).

Portanto, o ciclo de políticas oferece um arcabouço teórico que permite problematizar como decisões internacionais, marcos legais, discursos oficiais e condições materiais se entrelaçam na produção da política de Educação Especial no Brasil. Essa perspectiva é fundamental para analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Infantil, pois revela que sua materialização depende não apenas das normativas, mas das interpretações, disputas e condições concretas que marcam a atuação de gestores, professores e instituições no cotidiano.

2.1 Políticas de inclusão no Brasil

A reconfiguração das políticas educacionais brasileiras, particularmente no campo da Educação Especial, deve ser compreendida no interior das transformações estruturais impostas pela globalização e pelo avanço do neoliberalismo. Desde os anos 1990, a incorporação de

modelos internacionais de desenvolvimento, difundidos por organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD produziu mudanças profundas na lógica de gestão estatal. Como argumenta Peroni (2005), a racionalidade neoliberal desloca para o mercado responsabilidades antes assumidas pelo Estado, redefinindo o financiamento, a execução e a governança das políticas sociais.

Ball (2013) qualifica esse processo como constitutivo de uma *nova governança*, marcada pela pulverização das funções estatais entre múltiplas organizações: parcerias público-privadas, entidades filantrópicas, consultorias privadas, *think tanks*, fundações empresariais, ONGs e empresários sociais. Essa dinâmica, ao embaralhar as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil, introduz novos interesses e novos atores nos processos de definição, implementação e avaliação das políticas (Ball, 2014). Sob tal configuração, o campo educacional deixa de ser regulado exclusivamente pela esfera pública e passa a integrar um complexo arranjo de disputas, alianças e mecanismos de influência.

É nesse cenário de reestruturação estatal que se intensifica a intervenção de organismos internacionais na formulação das agendas educacionais nacionais. A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e o Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000) se tornaram marcos emblemáticos de um movimento de padronização global da educação, cuja retórica associa inclusão, qualidade e equidade ao ideal de integração econômica e cultural (Garcia, 2010; Shiroma et al., 2011). As recomendações produzidas nesses eventos tensionam os Estados nacionais a alinhar seus sistemas às diretrizes multilaterais, situando a educação como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico.

Nesse contexto de influência (Ball; Bowe, 1992), o Brasil promove uma ampla reforma educacional na década de 1990. A LDBEN nº 9.394/1996, ao definir a Educação Especial como modalidade transversal e ao estabelecer sua oferta preferencial na rede regular, materializa parte dessa agenda. Contudo, como aponta Mainardes (2006), o contexto da produção de texto em diálogo direto com pressões e interesses heterogêneos revela que tais normativas não apenas respondem a demandas pedagógicas, mas também traduzem disputas políticas, econômicas e ideológicas.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ao regulamentar a Educação Especial na Educação Básica, reafirma a matrícula de todos os estudantes e responsabiliza as escolas por garantir condições de acesso e permanência. Esse marco normativo dialoga diretamente com a Declaração de Salamanca (1994), que impulsionou, no Brasil, ações convergentes com o paradigma da inclusão, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil,

2004). Já a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), incorporada pelo Decreto nº 6.949/2009, fortalece juridicamente o compromisso do Estado com políticas inclusivas, ao mesmo tempo em que consolida uma lógica governamental orientada para a gestão da população atravessada por disputas, interesses e valores dos múltiplos atores envolvidos na arena política.

A formulação e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) expressam essa complexidade. A política institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforça a transversalidade da Educação Especial e determina a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), articulando princípios de inclusão com dispositivos de regulação e financiamento. No entanto o Decreto nº 6.571/2008 e, posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 ao instituírem a dupla matrícula e reafirmarem o financiamento às instituições especializadas privadas e filantrópicas evidenciam a permanência de um modelo híbrido em que o Estado depende historicamente desse setor. Tal dependência produz tensões significativas, visto que se amplia a competição por recursos do FUNDEB e se preserva o papel das instituições assistencialistas na Educação Especial, mesmo diante da política inclusiva.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua Meta 4, reitera a orientação inclusiva, porém o termo “preferencialmente” mantém aberta a possibilidade de oferta em instituições conveniadas. Esse detalhe semântico evidencia, como observa Laplane, Caiado e Kassar (2016), a força política e histórica das instituições filantrópicas, especialmente as APAEs, capazes de influenciar e deslocar os rumos da política pública. Tal influência reforça assimetrias, fragiliza a garantia estatal do direito à educação e sustenta a coexistência de modelos inclusivos e segregados.

A análise crítica desse percurso revela que as políticas de Educação Especial no Brasil emergem de um campo permeado por tensões, conflitos e processos nacionais e internacionais de disputa que extrapolam o texto legal. Como adverte Shiroma (2004), inspirada em Ball (1994) e Bowe et al. (1992), os documentos oficiais constituem apenas uma parte do ciclo das políticas. Entre a formulação, a produção do texto e sua recepção nos contextos de prática, multiplicam-se reinterpretações, resistências, recontextualizações e rearranjos, evidenciando que a política é sempre um processo dinâmico, híbrido e politicamente disputado.

2.2 Políticas de inclusão no município de Biguaçu-SC

A organização da Educação Básica no município de Biguaçu/SC compreende três etapas, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e três modalidades de ensino, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e na LDBEN nº 9.394/1996: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional (Brasil, 2010). No âmbito desta pesquisa, a atenção se volta para a Educação Especial, definida pela LDBEN como modalidade que atravessa todos os níveis educativos (Brasil, 1996).

No município de Biguaçu/SC, chama a atenção a ausência de decretos ou resoluções municipais específicas para orientar a inclusão escolar do público da Educação Especial, mesmo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Essa lacuna normativa evidencia, como analisam Ball e Bowe (1992), a disputa entre discursos, identidades e interesses no processo de produção e tradução das políticas. Em decorrência disso, o município acaba por ancorar suas diretrizes no documento nacional, sem desenvolver regulamentações próprias que enfrentem as particularidades locais e assegurem maior organicidade à política.

Apesar dessa ausência normativa, o Núcleo de Educação Inclusiva e Intersetorial (NEII) emerge como ator central na condução da política municipal de inclusão, buscando garantir condições equitativas de acesso, permanência e participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino. O NEII atua articulado às propostas pedagógicas das unidades e integra os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), assumindo uma função estratégica nesse cenário de indefinições. Sua equipe multidisciplinar se responsabiliza por orientar gestores, formar profissionais, apoiar práticas pedagógicas e intervir diretamente nas demandas escolares, constituindo-se como principal instância de mediação entre as diretrizes nacionais e as práticas cotidianas das escolas (Biguaçu 2014).

Ao assumir o compromisso com a Política de Educação Inclusiva, o núcleo procura consolidar processos colaborativos, ofertando assessorias individualizadas, articulando-se com os polos de AEE e promovendo parcerias intersetoriais, especialmente com a saúde visando garantir acessibilidade e continuidade dos atendimentos. Trata-se de um esforço que, embora significativo, opera dentro de um contexto estruturado por tensões, a ausência de normativas municipais, o entrave burocrático entre setores, a dependência de iniciativas locais e o desafio de consolidar práticas inclusivas em redes que historicamente operam sob lógicas de segregação.

No município, o AEE ocorre em 11 Salas de Recursos Multifuncionais, equipadas conforme as diretrizes da PNEE (Brasil, 2008) e distribuídas nas escolas públicas de Educação

Básica. Esses espaços representam um investimento material relevante; contudo, não garantem por si só práticas inclusivas efetivas especialmente quando não se articulam de maneira plena com o trabalho pedagógico da sala comum e com a política mais ampla de formação docente.

Reconhecendo que políticas são continuamente interpretadas, disputadas e reelaboradas nos diferentes contextos que compõem o ciclo de políticas, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são os discursos dos gestores e professores de dois Centros de Educação Infantil de Biguaçu sobre o Atendimento Educacional Especializado? Na seção seguinte, apresento os achados empíricos e a análise realizada a partir das categorias construídas nas entrevistas semiestruturadas, evidenciando como a inclusão é percebida, tensionada e operacionalizada no cotidiano das instituições.

3. Discursos dos gestores e professores sobre o AEE

No contexto que envolve a política, Ball (1993) explica que os discursos incorporam significados e se utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. Isso porque

a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros (Mainardes, 2006, p. 53-54).

A política, nesse sentido, opera como um discurso que não só define regras explícitas, mas também delimita o que pode ser considerado verdadeiro ou legítimo. As políticas funcionam como "regimes de verdade", ou seja, elas produzem um conhecimento ou "verdade" dominante. Assim, algumas vozes ganham autoridade e são ouvidas, enquanto outras são silenciadas ou ignoradas por não estarem respaldadas pelas "políticas". Dessa maneira,

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Mainardes, 2006, p. 54).

A partir desse contexto, serão apresentadas as percepções dos gestores e professores da educação infantil de Biguaçu sobre o AEE. Molon (2010) destaca que essas percepções têm significado, sendo o princípio organizador do desenvolvimento da consciência e inseparável da palavra. O autor também ressalta que elas “desempenham papel importante na interligação das diferentes funções psicológicas e dessas com o corpo e com a sociedade” (Molon, 2010, p.11), ou seja, estão diretas ou indiretamente interligadas às suas relações sociais, neste caso, com as práticas escolares.

3.1 Percepções sobre o AEE

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a rede municipal de ensino de Biguaçu/SC assegura ao público-alvo da educação especial o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A partir dessa diretriz, busca-se compreender como gestores e professores de dois centros de educação infantil do município interpretam e vivenciam o AEE no cotidiano escolar.

As respostas dos profissionais revelam regularidades significativas, sobretudo no reconhecimento da importância do AEE para a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, a própria definição legal do serviço, entendida como ação que deve “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação” (Brasil, 2009, p. 5) evidencia que o AEE, por si só, não é capaz de assegurar a inclusão. A inclusão escolar exige que a escola, como coletivo, assuma a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem e pela participação de todos os alunos, rompendo com a lógica de que a educação especial se restringe a serviços ou especialistas.

Nesse sentido, a fala de SP1 revela uma fragilidade estrutural na implementação da política: *“não existia esse contato do polo de AEE, estamos tendo muitas trocas, estou aprendendo muito com as assessorias, tem me ajudado muito com as questões em sala”*. Ao destacar a ausência de articulação entre o docente da sala regular e o professor do AEE no ano anterior, SP1 expõe uma lacuna que contraria o que estabelece a Resolução N° 4/2009, especialmente em seu Art. 13, inciso VIII, que determina a necessidade de trabalho conjunto na definição de estratégias e recursos de acessibilidade. Trata-se de um exemplo concreto do que Ball, Maguire e Braun (2016) apontam ao afirmar que o percurso entre política e prática é sempre atravessado por processos de interpretação, negociação e ressignificação. As políticas

chegam às escolas codificadas, mas são vividas em contextos reais, permeados por condições materiais, culturas institucionais e práticas historicamente construídas.

A declaração de PR1 reforça outra dimensão problemática: *“você traz coisas pra ajudar, a nossa segunda professora [...] passou umas dicas bem legais”*. A fala indica que a inclusão parece estar sendo atribuída à segunda professora figura que, no contexto de Biguaçu/SC, assume papel de apoio pedagógico. No entanto, essa dinâmica produz um deslocamento indesejado: a responsabilidade pela escolarização do aluno público-alvo da educação especial tende a recair sobre um único sujeito, eximindo o professor regente da corresponsabilidade pelo processo. Essa fragmentação do trabalho docente produza um efeito de particularização da inclusão, como se ela pudesse ser terceirizada, e não construída de forma integrada entre professor da sala, segundo professor e AEE.

Mantoan (2013) alerta que a presença de outro profissional em sala, quando mal compreendida, pode reforçar práticas excludentes, justamente porque alivia o professor da tarefa de enfrentar os desafios pedagógicos que emergem da diversidade. Ao delegar ao especialista ou ao “apoio” os casos considerados difíceis, priva-se o professor regente da oportunidade de repensar suas próprias estratégias, de ampliar sua compreensão sobre os processos de aprendizagem e de reconfigurar o ensino para todos. Assim, o que deveria ser um recurso de apoio para a inclusão pode, paradoxalmente, neutralizar seu potencial transformador.

Essa perspectiva crítica aparece também na fala de G2: *“Às vezes eu acho que precisa de um pouco mais de capacitação, um pouco mais de entendimento dessa criança antes de ir para esse atendimento especializado”*. A afirmação revela tanto uma compreensão de que a formação é insuficiente quanto uma visão ainda centrada na ideia de “entender a criança” como pré-condição para acionar o AEE o que sugere certa hierarquização entre o saber do professor e o saber do especialista, e reafirma que a formação docente continua sendo um ponto de tensão na efetivação da política.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza a formação continuada como eixo estruturante da inclusão, mas tal formação não pode ser pensada como evento pontual ou como ação destinada exclusivamente aos profissionais do AEE. Trata-se, como afirma Cartolano (1998, p. 29), de “parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral”, devendo estar articulada aos debates e movimentos mais amplos das políticas educacionais. Assim, pensar a formação continuada em uma perspectiva inclusiva significa concebê-la como processo dialógico, coletivo e situado, no

qual os professores têm espaço para expressar inquietações, problematizar práticas e construir, conjuntamente, respostas pedagógicas contextualizadas.

Nesse sentido, concorda-se com Imbernón (2010), ao afirmar que a formação precisa fomentar processos reflexivos e questionadores, capazes de deslocar concepções cristalizadas sobre deficiência, ensino e aprendizagem. Ouvir os professores não é apenas estratégia de gestão, mas princípio democrático e condição para que a escola desenvolva práticas inclusivas que ultrapassem a dimensão normativa da política e se consolidem como práticas pedagógicas efetivas.

Assim, os dados de Biguaçu/SC evidenciam que o desafio não reside apenas na oferta do AEE, mas na construção de uma cultura escolar genuinamente inclusiva, que reconheça o papel de cada profissional na promoção da aprendizagem e eliminação de barreiras. A inclusão, portanto, não se materializa no atendimento especializado isolado, mas na capacidade coletiva da escola de ressignificar práticas, distribuir responsabilidades e sustentar processos formativos que fortaleçam o compromisso ético e pedagógico com todos os estudantes.

3.2 Implementação do AEE

A inclusão escolar, ao assumir o estatuto de imperativo de Estado, converte-se em uma estratégia contemporânea de consolidação dos direitos individuais e de afirmação do ideal democrático de universalização do acesso e da permanência na educação (Lopes; Fabris, 2013). Nesse marco, compreender a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Biguaçu/SC implica analisar como as diretrizes legais e normativas são traduzidas e operacionalizadas no cotidiano dos Centros de Educação Infantil (CEI). Tal análise permite observar como as políticas se materializam na prática, produzindo efeitos que não são meras aplicações lineares do texto oficial, mas resultado de processos de interpretação situados.

As respostas dos profissionais da educação do município evidenciam regularidades importantes, sobretudo quanto à fragilidade na periodicidade e na articulação dos atendimentos. Como expressam: *“Aqui no CEI, isso não sei te responder” (PA1); “Vou te falar a verdade que eu não sei o que elas proporcionam [...] não assisti nenhuma assessoria [...] Eu não tenho acesso” (PRA2); “Os atendimentos do AEE para os alunos são terças e quintas” (SP1); “As meninas vêm uma vez por mês só pra olhar, pra ver a criança” (G1)*. Essa diversidade de percepções, marcada pela ausência de clareza sobre as ações desenvolvidas pelo AEE, indica não apenas uma falha de comunicação institucional, mas um distanciamento significativo entre o serviço especializado e a prática pedagógica cotidiana.

A fala de PAEE1 amplia essa percepção ao afirmar que o atendimento ocorre “*através de um cronograma, que a cada 15 dias visitamos os CEIM*”, mas que, devido à alta demanda, “*não conseguimos alcançar todas as segundas professoras, professores regentes e todos os alunos*”. Ao ressaltar que “*o ideal seria 1 polo em cada unidade escolar*”, PAEE1 explicita um limite estrutural que compromete a efetividade da política: Biguaçu/SC conta com 11 salas de AEE para atender 23 unidades, entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (Biguaçu, 2022). Essa defasagem revela uma implementação restrita pela insuficiência de recursos humanos e materiais, o que contraria a perspectiva inclusiva apresentada na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008).

Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), políticas não são simplesmente implantadas; elas são reinterpretadas, adaptadas e, muitas vezes, distorcidas conforme os recursos, os valores e as condições dos contextos em que são vividas. Os relatos das professoras demonstram esse movimento de tradução onde o AEE deixa de assumir sua função prevista em política de “identificar, elaborar e organizar recursos que eliminem barreiras à participação plena do aluno” (Brasil, 2008) para tornar-se um serviço episódico, fragmentado e, em alguns casos, distante da rotina pedagógica.

Outro ponto crítico refere-se à articulação entre o AEE e o professor da sala regular. As professoras relatam: “*As meninas vêm uma vez por mês só pra olhar a criança*” (G2); “*A professora do AEE veio aqui e eu não tive contato com ela ainda; ela só conversou com a segunda professora do aluno [...] Eu não sei o que elas proporcionam*” (PR2). Esses relatos revelam que o trabalho colaborativo, previsto na Resolução nº 4/2009, Art. 13, inciso VIII, não se concretiza na prática. A ausência de diálogo sistemático entre os docentes reforça uma percepção equivocada de que o AEE é uma intervenção paralela e não integrada ao processo pedagógico da sala regular.

Essa fragmentação tem consequências profundas. Ao isolar o AEE como uma instância especializada, deslocada da rotina docente, reforça-se uma lógica de terceirização da responsabilidade, na qual o professor regente se distancia das demandas dos estudantes público-alvo da educação especial. Tal cenário fragiliza o princípio da corresponsabilização, pilar fundamental da educação inclusiva, e limita o potencial transformador do AEE como articulador de práticas pedagógicas acessíveis.

Portanto, a análise das falas dos profissionais de Biguaçu/SC evidencia que a implementação do AEE ocorre de forma descontínua, marcada por tensões entre o texto político e o contexto institucional. Enquanto a política propõe um serviço colaborativo, articulado e

capaz de eliminar barreiras, as condições concretas revelam uma prática esporádica, pouco integrada ao cotidiano escolar e comprometida pela insuficiência de polos de atendimento e pela falta de articulação entre os profissionais da educação especial e os da sala comum.

Essa discrepância inclui não apenas um problema de gestão, mas um desafio político-pedagógico que questiona a capacidade de os sistemas educacionais converterem diretrizes inclusivas em práticas efetivamente transformadoras.

Considerações finais

A análise das percepções de gestores, professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Centros de Educação Infantil de Biguaçu/SC evidencia que a inclusão escolar, embora sustentada por uma sólida base normativa, continua atravessada por tensões estruturais, culturais e pedagógicas que limitam sua materialização no cotidiano institucional. Os discursos apresentados revelam tanto avanços quanto fragilidades na implementação do AEE, indicando que a política, longe de ser um conjunto estável de prescrições, é permanentemente reinterpretada nos contextos em que se inscreve, como destacam Ball, Maguire e Braun (2016).

De um lado, os profissionais reconhecem a importância do AEE para apoiar os estudantes público-alvo da educação especial e demonstram disposição para construir práticas inclusivas. De outro, emergem elementos que fragilizam a efetividade desse serviço: a desarticulação entre professores do AEE e regentes, a insuficiência de polos para atender a demanda municipal, a baixa periodicidade dos atendimentos, a fragmentação do trabalho docente e a formação continuada ainda insuficiente e pouco integrada ao projeto pedagógico da escola.

Essas contradições não decorrem apenas de falhas individuais, mas de condições estruturais que limitam o potencial transformador da política. Quando o AEE se torna episódico, distante do planejamento pedagógico e restrito a visitas pontuais, perde-se sua função de identificar e organizar recursos que eliminem barreiras à participação plena dos estudantes, como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). De igual modo, quando o trabalho colaborativo não se concretiza, oferece-se terreno para a cristalização da lógica de terceirização da inclusão, deslocando a responsabilidade do coletivo escolar para figuras específicas, como o segundo professor ou o profissional do AEE reforçando práticas de segmentação que a própria política busca superar.

A formação docente, apontada pelos participantes como insuficiente, surge como um eixo estratégico para reverter esse cenário. Entretanto, como enfatizam Cartolano (1998) e Imbernón (2010), tal formação não deve ser concebida como ação pontual, mas como processo contínuo, dialógico e situado, capaz de fomentar reflexão crítica, problematização das práticas e reconstrução coletiva das estratégias pedagógicas.

Dessa forma, os dados analisados permitem afirmar que o desafio central de Biguaçu/SC e, em grande medida, dos sistemas municipais de ensino no país não está apenas na ampliação da oferta do AEE, mas na consolidação de uma cultura escolar inclusiva. Trata-se de um processo que demanda condições institucionais, investimentos estruturais, formação permanente e, sobretudo, um compromisso ético e político com a corresponsabilidade pela aprendizagem e participação de todos os estudantes.

Assim, ao ampliar a compreensão sobre como o AEE é vivido nas unidades escolares, este estudo contribui para o debate sobre a implementação das políticas de educação inclusiva e reafirma que a transformação das práticas depende menos da existência de dispositivos legais e mais da capacidade coletiva das escolas de ressignificar suas rotinas, superar barreiras históricas e construir, de forma colaborativa, caminhos pedagógicos que acolham e promovam cada criança em sua singularidade.

Referências bibliográficas

BALL, S. J. *Educating the neoliberal subject*. Oxford: Routledge, 2013.

BALL, S. J. *Global Education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge, 2014.

BALL, S. J. *Políticas educacionais: textos, trajetórias e ruínas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 7–23, 2011.

BALL, S. J. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. London: Routledge, 1993.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97–115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2012.

BALL, S J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. Policy actors: doing policy work in schools. London: Routledge, 2016.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIGUAÇU (SC). Prefeitura Municipal. Projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino. Biguaçu, 2014. Disponível em: <https://www.bigua.sc.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BIGUAÇU (SC). Prefeitura Municipal. Relatório da educação especial da rede municipal de ensino. Biguaçu, 2022. Disponível em: <https://www.bigua.sc.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoa-diversidade.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2014–2024). Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação

básica. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

CARTOLANO, M. T. Formação continuada dos professores: contexto, significados e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

CHESNAIS, F. A mundialização do capital: novas bases de dominação do capitalismo contemporâneo. São Paulo: Xamã, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

GARCIA, R. L. Escola, conhecimento e trabalho docente. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Censo da educação básica 2022: resumo técnico. Brasília: INEP, 2022.

LAPLANE, A; CAIADO, K. R. M; KASSAR, M. C. M. Diretrizes e disputas na política nacional de educação especial. Educação & Sociedade, v. 37, n. 135, p. 15–35, 2016.

LOPES, M. C; FABRIS, E. T. H. Inclusão e biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

MOLON, S. Psicologia e educação: um encontro necessário. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERONI, V. M. V. Política educacional e neoliberalismo. São Paulo: Xamã, 2005.

RECH, D. Da integração à inclusão: uma análise crítica das políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SCAFF, E. A. S; CHAVES, V. L. J; PLETSCHE, M. D. Políticas de inclusão no contexto da gestão educacional contemporânea. Educação & Sociedade, v. 39, n. 143, p. 118–136, 2018.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais e a reconfiguração do Estado. São Paulo: Xamã, 2011.

SHIROMA, E. O. A produção do discurso da reforma educacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 5–17, 2004.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

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

UNICEF. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006.



História da Educação de pessoas cegas na Paraíba

History of the Education of Blind People in Paraíba

Maria Letícia Costa Vieira¹

Aline de Moraes Limeira²

Resumo:

Este artigo analisa projetos de educação destinados às pessoas cegas no Asylo de Mendicidade da Paraíba, no período de 1913 a 1944, problematizando as relações entre assistência, filantropia, higienismo e iniciativas educativas no contexto da Primeira República e das primeiras décadas do século XX. Fundamentado na História Cultural em diálogo com a Educação, o estudo mobiliza como principais fontes a imprensa paraibana, especialmente os jornais *O Norte* e *A União*, compreendidos como instâncias produtoras de discursos e representações sociais. A investigação evidencia que, embora o Asylo não tenha sido criado como instituição escolar, nele circularam propostas de instrução musical, alfabetização e formação laboral dirigidas a internos cegos, revelando tensões entre controle social e possibilidades educativas. Os registros analisados indicam que a presença recorrente de pessoas com deficiência visual mobilizou debates públicos acerca da criação de seções específicas de ensino e que esse movimento contribuiu para a emergência do Instituto dos Cegos da Paraíba, em 1944. Conclui-se que a História da Educação de pessoas cegas no estado resulta de um processo histórico mais amplo, anterior à sua institucionalização formal.

Palavras-chave: História da Educação; Deficiência; Imprensa; Pessoa Cega; Paraíba.

Abstract:

This article analyzes educational projects directed toward blind people at the Asylo de Mendicidade da Paraíba between 1913 and 1944, examining the intersections between philanthropy, hygienism, public assistance, and educational initiatives in the context of Brazil's First Republic and early twentieth century. Grounded in Cultural History and informed by disability studies and discussions on biopower and normalization, the research draws primarily on the Paraíba newspapers *O Norte* and *A União*, understood as producers of social discourses and representations rather than merely informative vehicles. The findings demonstrate that although the Asylum was not originally conceived as a school, proposals for musical instruction, literacy, and vocational training circulated within its space, especially concerning blind inmates, revealing tensions between social control and educational possibilities. The recurring presence of visually impaired individuals generated public debate regarding specialized instruction and contributed to the later foundation of the Instituto dos Cegos da Paraíba in 1944. The study concludes that the schooling of blind people in the state resulted from a broader historical process, predating formal institutionalization and marked by ambivalences between tutelage, moral regeneration, and educational recognition.

¹ Doutoranda na linha de História da Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB). Pesquisadora Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação do Nordeste Oitocentista (GHENO/UFPB). Bolsista CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7347-2477>. Email: lcosta3007@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. Pesquisadora Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação do Nordeste Oitocentista (GHENO/UFPB). Orcid iD: 0000-0002-5964-6661. Email: alinedemoraismelira@gmail.com.

Keywords: History of Education; Disability; Press; Blind People; Paraíba.

Introdução

Historicamente, sabemos que a condição atípica de formação física ou neurológica das pessoas é classificada como deficiência, que significa falha, anormalidade. Como afirma Diniz (2007, p. 4) “a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”. Essa afirmação aponta para a gênese de um olhar normativo e regulador sobre os corpos, diretamente relacionado à emergência das ciências modernas e à racionalidade iluminista. Michel Foucault explica que o advento do biopoder, a partir do contexto supracitado, implicou em uma crescente medicalização e normalização dos corpos, impondo padrões de conduta, saúde e produtividade. Assim, a deficiência não é apenas uma condição física, mas o resultado de um processo discursivo que define quem está ou não dentro dos limites da normalidade (Foucault, 1995).

Autores como Lennard J. Davis (2006) também discutem a construção da normalidade como categoria excludente. Segundo ele, o surgimento das estatísticas no século XIX produziu um ideal de corpo médio e funcional, reforçando a marginalização daqueles que não se enquadravam nesse padrão. Nesse contexto, a deficiência não é inerente ao sujeito, mas construída socialmente em oposição ao ideal de corpo normatizado e funcional (Davis, 2006).

O modelo social da deficiência, amplamente difundido a partir das décadas de 1970 e 1980, indica nova perspectiva ao deslocar o foco da deficiência do corpo individual para as barreiras impostas pela sociedade (Oliver, 1990). Dessa forma, compreende-se que os cerceamentos das pessoas com deficiência não se deviam apenas às suas condições ou limitações funcionais, mas sobretudo à forma como a sociedade organiza seus espaços, discursos, instituições e relações. Ou seja, como se estabelece, se forja e se legitima a funcionalidade social e a sua relação com seus diferentes sujeitos e condições.

O campo da Educação é um importante espaço para pensar modos de existência e experiências desses sujeitos que foram constituídas ao longo do tempo. Apesar da escassez de pesquisas, os estudos que temos realizado no âmbito da História da Educação de pessoas com deficiência na Paraíba, entre o final do século XIX e início do XX, revelam a ocorrência de experiências educacionais diversas, articuladas ou não ao assistencialismo. Documentos registram, por exemplo, a presença de pessoas cegas em atividades profissionais em bandas musicais ou em concursos de poesia e oficinas de tipografia e produção de impressos ainda no Oitocentos (Jornal O Publicador, 1868, Edição 1783, p.1).

Esses achados evidenciam práticas de ensino, formação e profissionalização, geralmente em espaços alternativos localizados na região. Essa realidade já sugere a necessidade de ampliar a historiografia tradicional da educação, incorporando investigações sobre práticas culturais e sociais, também entendidas como articuladas ao fenômeno da educação (Brandão, 2007). Neste sentido, partimos do pressuposto de que refletir acerca da História da Educação de pessoas com deficiência não se restringe apenas a pensar à escolarização dessas pessoas.

Neste artigo, nosso objetivo é analisar experiências e propostas educacionais no âmbito de uma instituição específica; o Asylo³ da Mendicidade, que funcionou entre 1913 e 1963⁴. Apesar de sua existência se estender até 1963, estabelecemos como recorte cronológico para este estudo o ano de 1944⁵, em razão da criação do Instituto dos Cegos da Paraíba, que surgiu e funcionou por alguns anos no prédio do Asylo. Essas informações serão detalhadas adiante.

O Asylo da Mendicidade não se configurou como um espaço de atendimento específico para pessoas com deficiências, no entanto, localizamos registros importantes da presença de pessoas cegas entre os demais internos nas suas dependências. Ao mesmo tempo, indicações importantes sobre projetos educacionais direcionados a este público sendo propostos para o espaço. Da mesma forma, há indícios de uma história entrelaçada com o já mencionado Instituto dos Cegos da Paraíba.

Em termos de orientação teórico-metodológica, utilizamos como fonte principal de investigação a imprensa. Sobre a imprensa, consideramos que, ao noticiar, comentar e debater acerca da educação e formação de pessoas cegas na Paraíba, mencionando o Asylo da Mendicidade, os jornais engendraram sentidos sobre pobreza, deficiência e educação que

³ Optou-se por manter a grafia “Asylo”, com y, conforme aparece nos documentos e registros históricos da época, especialmente em relatórios administrativos, periódicos e outros documentos oficiais do final do século XIX e início do século XX. A manutenção dessa grafia original busca preservar a forma como a instituição era nomeada em seu contexto histórico, evitando anacronismos linguísticos que poderiam resultar da atualização ortográfica para a forma contemporânea “asilo”. Assim, sempre que o termo se refere especificamente à instituição analisada nesta pesquisa, utiliza-se a grafia histórica “Asylo”, enquanto a forma atual “asilo” é empregada apenas em referências gerais ao conceito ou a instituições similares em contextos posteriores.

⁴ Em virtude das dificuldades financeiras enfrentadas, a escritura de doação do Asylo de Mendicidade Carneiro da Cunha e de seu patrimônio foi incorporada, em 1963, à Congregação das Irmãs de Santa Catarina de Sena, passando a Instituição a se chamar “Lar da Providência Carneiro da Cunha”, instituição que se mantém ativa até o período em que esta pesquisa foi realizada.

⁵ Pesquisa de doutorado intitulada *Do Asylo de Mendicidade ao Instituto dos Cegos: a educação de pessoas cegas na Paraíba (1913–1944)* desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa História da Educação do Nordeste Oitocentista (GHENO/UFPB), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

ultrapassam o caráter meramente informativo. Neste sentido, ao lado de Marco Morel (2000), entendemos que a imprensa é força ativa: produz, educa, forma, forja, legitima determinadas ideias e práticas. Desta forma, interessa-nos examinar como os discursos jornalísticos produziram determinada compreensão da função social e educacional do Asylo, ora como dispositivo de saneamento moral-urbano, ora como promessa de instrução.

Sendo assim, trata-se de uma pesquisa histórica de natureza documental, fundamentada na análise de fontes impressas produzidas na Paraíba nas primeiras décadas do século XX. Conforme indicam Bacellar (2011) e Cellard (2008), a pesquisa documental pressupõe a identificação, seleção, contextualização e interpretação crítica de documentos produzidos em determinado tempo histórico, compreendidos não apenas como registros informativos, mas como construções discursivas atravessadas por interesses, valores e representações sociais. A seleção das edições considerou, como critérios, a presença de referências ao Asylo de Mendicidade da Paraíba, às condições de vida de pessoas com deficiência visual e às discussões sobre instrução, trabalho ou assistência dirigidas a esse grupo social. A análise das fontes foi orientada pelos pressupostos da História Cultural, especialmente no que se refere à compreensão da imprensa como espaço de produção e circulação de representações sociais (CHARTIER, 1990; LUCA, 2005). Assim, os textos jornalísticos foram examinados enquanto discursos que expressam formas específicas de perceber e representar a deficiência, a assistência e a educação no contexto histórico investigado. O conjunto documental analisado compreende cerca de quinze edições de jornais publicadas dentro do nosso recorte temporal, organizadas a partir de recortes temáticos relacionados às práticas assistenciais, às experiências educativas e às discussões públicas sobre a criação de instituições destinadas às pessoas cegas no estado.

Um desses impressos é o jornal paraibano *O Norte* (1908- atual). Aqui é importante observar que ele tinha como diretores e proprietários, os irmãos Oscar e Orris Soares, que também faziam parte do grupo de fundadores do Asylo, bem como de sua gestão. Oscar Soares, por exemplo, integrava a comissão de contas da instituição, o que parece justificar a presença recorrente das notícias acerca dele nas páginas desse periódico.

Outro conjunto documental de nossa pesquisa é o *Jornal A União* (1893- atual). Diferentemente do primeiro, que noticiava de forma mais ampla e diversificada, este apresentava o Asylo da Mendicidade sobretudo por meio de relatórios semanais. Somente em ocasiões específicas, como celebrações, eventos institucionais ou momentos de intervenção

estatal, o periódico dedicava maior atenção ao tema, trazendo detalhes sobre os asilados, a estrutura da instituição e o papel desempenhado pelos interventores do Estado.

A proximidade entre a imprensa e o Asylo da Mendicidade era evidente na frequência e no teor laudatório das reportagens publicadas. Em muitos períodos, os jornais *O Norte* e *A União* mantiveram uma espécie de coluna regular semanal, dedicada a noticiar entradas, saídas, doações recebidas, eventos promovidos pela instituição, entre outras informações. A partir dessas menções, podem ser problematizados indícios acerca de aspectos gerais de seu funcionamento, bem como dos sujeitos e ações envolvidos e, além de fragmentos que permitem explorar a emergência de iniciativas voltadas para princípios de educação de pessoas com deficiência visual.

Com base nos registros localizados, interrogamos, portanto, os discursos e as informações acerca do Asylo e de uma parte específica do seu público: as pessoas cegas. Como observa Farge, “O arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado” (2022, p. 14). Sabemos que não é possível conhecer tudo o que desejamos acerca do passado. As fontes e os registros históricos são apenas brechas de outros presentes, mas que podem oferecer indícios relevantes sobre as dinâmicas sociais e institucionais de uma época.

1. O Asylo: suas ações e seu público

A instituição escolar passou a ocupar, no século XIX, um lugar central nos arranjos sociais, sendo constituída como o espaço mais legítimo e adequado para a promoção da instrução, sobretudo a primária, tanto pela sociedade quanto pelo poder público. Nesse período, observa-se a expansão de iniciativas educacionais, com a emergência de diferentes tipos de escolas tanto por agentes privados quanto por ações do Estado Imperial.

É nesse contexto de valorização crescente da escolarização como um bem público e social que, ainda no século XIX, durante o Império, surgem as primeiras iniciativas voltadas à instrução formal para pessoas com deficiência no Brasil. Destacam-se a criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, fundado em 1854 na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Império, e do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, criado em 1857 também no Rio de Janeiro, instituições pioneiras na organização da educação especializada para pessoas com deficiência no Brasil. Essas instituições, segundo Limeira e Souza (2008), representam marcos importantes na legitimação da escolarização de sujeitos até então considerados

“ineducáveis”, sendo concebidas como espaços de instrução e, ao mesmo tempo, de Asylo e proteção.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha como objetivo oferecer ensino primário e secundário, com ênfase na música e em ofícios fabris, visando possibilitar a inclusão social por meio da profissionalização. Surgiu em um contexto que buscava a escolarização das diversas camadas da sociedade (Sofiato, 2024, p. 6). Já o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado pelo professor surdo francês Ernest Huet, adotava métodos específicos de ensino da língua e da comunicação visual, com o propósito declarado de “regenerar” e integrar socialmente uma classe até então marginalizada. Ambos recebiam subsídios do Estado Imperial, configurando-se como instituições de caráter híbrido, nem totalmente privadas, nem inteiramente públicas, e mantinham relações próximas com a Corte, tendo o próprio imperador D. Pedro II como patrono.

Essas iniciativas devem ser compreendidas à luz de um movimento internacional mais amplo de constituição da *forma escolar moderna* (Varela; Álvarez-Uría, 1991), que, no Brasil oitocentista, assumiu contornos específicos: a seleção do público atendido e um currículo voltado tanto para a instrução moral, religiosa e intelectual quanto para a capacitação laboral.

No caso da Paraíba, uma das primeiras iniciativas sobre a qual temos registros de algum tipo de atendimento educacional para pessoas com deficiência, até o momento, constitui-se no início do século XX. Trata-se do *Asylo da Mendicidade*, Instituição que, embora não se configure inicialmente como escola nos moldes clássicos, incorpora uma lógica assistencialista, higienista e alguma iniciativa educacional e formativa. Entendemos que se trata de uma história importante, que antecede à institucionalização do atendimento escolarizado para esse público, que aconteceu a partir do Instituto dos Cegos da Paraíba, em 1944.

As fontes indicaram que a criação do Asylo de Mendicidade ocorreu em João Pessoa no início do século XX, em 02 de março de 1913 (Jornal *O Norte*, Edição 1.376, 1913, p. 3). Os registros na imprensa apontam que o seu surgimento respondia a uma “necessidade” urbana de lidar com a presença de populações marginalizadas, pobres e que ocupavam as ruas da cidade (Jornal *O Norte*, Edição 1.376, 1913, p. 3.). O texto sobre sua inauguração, publicado no jornal, reflete um discurso comum no país desde o século XIX, marcado pela exaltação da filantropia como expressão de progresso e civilização. Na edição completa, o jornal exalta que, entre os “illustres conterrâneos” estavam integrantes da Maçonaria, destacando sua atuação direta na criação, gestão e funcionamento. O texto posiciona o Asylo

como instituição paralela ao Estado e à Igreja, operando na esfera da assistência por meio da filantropia ativa e do auxílio aos “desgraçados” – categoria social que se vincula diretamente à pobreza, deficiência e marginalidade. Ao dizer que a Maçonaria é “um corpo para o qual a desgraça é um sinal de convocação” (Jornal *O Norte*, Edição 1.376, 1913, p. 3, *grafia original*), o artigo mobiliza uma retórica que associa a instituição a valores de altruísmo, dever moral e solidariedade social. Essa formulação não se limita a descrever uma prática de assistência, mas produz uma narrativa de legitimação pública do protagonismo maçônico nas iniciativas filantrópicas. Ao construir a imagem de uma instituição naturalmente vocacionada para socorrer os desvalidos, o discurso reforça o prestígio social da Maçonaria e sustenta sua autoridade moral no campo da assistência. Nesse sentido, mais do que registrar uma ação beneficente, o texto evidencia como a filantropia também operava como mecanismo de construção de reconhecimento social e de afirmação institucional no espaço público.

Ao mesmo tempo, o discurso emprega uma retórica grandiloquente, destacando o evento como um “belíssimo espetáculo que tanto engrandece os sentimentos da alma humana” (Jornal *O Norte*, Edição 1.376, 1913, p. 3, *grafia original*.), revelando a tentativa de legitimar a ação assistencial como um ato de nobreza moral por parte da elite local. Ao exaltar a filantropia local, o jornal construiu uma narrativa que conciliava a modernidade urbana com a caridade cristã, ao mesmo tempo em que reforçava a clivagem entre “benfeitores” e “assistidos”. Essa retórica alinha-se ao processo mais amplo de institucionalização da pobreza no Brasil, que, segundo Foucault (1995), constitui uma das estratégias de controle dos corpos “anômalos”, fundamentada no biopoder e nas tecnologias disciplinares, conforme mencionado na introdução deste estudo.

A organização de instituições como o *Asylo de Mendicidade* não pode ser compreendida apenas como uma resposta caritativa à miséria urbana, mas deve ser analisada no contexto do processo de consolidação de um ideário político -monárquico e republicano - no qual a filantropia se articula com projetos de modernização e higienização social. Para Chalhoub (1996), os pobres e marginalizados passaram a ser alvo de uma política de contenção e tutela, que, sob o manto da assistência, buscava sua invisibilização e controle. Nesse sentido, o elogio aos “impulsos philanthropicos do coração parahybano” (Jornal *O Norte*, Edição 1.376, 1913, p. 3, *grafia original*.) revela também um disciplinamento institucional sob um verniz moral e cristão, característica recorrente das práticas assistenciais da Primeira República.

Outro aspecto relevante é a forma como o texto legitima a ação dos “ilustres concidadãos”, apresentando-os como protagonistas da caridade e do progresso local. É a eles que a imprensa confere visibilidade, e não à ação em si, tampouco ao público atendido, amparado e auxiliado. Tal postura reforça a divisão social entre “benfeitores” e “assistidos”, promovendo uma verdadeira pedagogia da desigualdade. Como argumenta Silva (2008), a assistência institucional contribuiu para reafirmar a hierarquia entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que educava os pobres para aceitarem passivamente sua posição subalterna. A população assistida, portanto, não é reconhecida como sujeito de direitos, mas tratada como objeto, alvo de controle e moralização.

Ademais, ao descrever o Asylo como o “melhor apanágio das idéas modernas”, o texto evidencia como as instituições asilares se vincularam à ideologia do progresso e à crença na ordem como pilares do projeto republicano. Segundo Rizzini (2008), durante o processo de urbanização das cidades brasileiras, as populações pobres, crianças, mendigos, doentes e pessoas com deficiência, passaram a ser consideradas sujeitos desviantes, e seu confinamento em instituições era visto como condição necessária para a construção de uma sociedade disciplinada. O Asylo, nesse sentido, materializa a crença de que o bem-estar coletivo dependia da separação e da correção dos corpos considerados disfuncionais à ordem social.

Esta foi a primeira instituição formal na Paraíba cujo registro indica algum tipo de atendimento assistencial e educacional voltado a um público que também incluía pessoas com deficiência visual e que, como os demais, encontravam-se em condição de miséria. Em outras palavras, a deficiência física não era o fator determinante para o acolhimento dessas pessoas, mas sim a sua condição de indigência. Sobre isso, o jornal observava: “Inaugurado, precisamente há um mês e dois dias, o Asylo de Mendicidade desta Capital [...] não pode, infelizmente, acolher a todos os que o procuram” (Jornal *O Norte*, edição n.º 1.402, 1913, p. 1, *grafia original*).

Em outra edição do jornal, é possível analisar o perfil dos primeiros asilados. A lista dos 33 primeiros internos do Asylo de Mendicidade da Paraíba revela um perfil marcadamente masculino e envelhecido. As idades variam de 48 a 90 anos, com média aproximada de 68 anos, o que evidencia a função do Asylo como espaço de acolhimento de idosos empobrecidos, considerados inservíveis para o trabalho e frequentemente desamparados por redes familiares. Dos 33 admitidos, 31 possuem nomes tipicamente masculinos, enquanto apenas duas mulheres são listadas, ambas identificadas com o título de

"D.", o que pode indicar um tratamento diferenciado ou uma exceção à regra (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.405, p. 1).

O funcionamento do Asylo ficou registrado também em relatórios anuais (até o momento, tivemos acesso apenas ao relatório de 1917). Esses documentos constituem fonte privilegiada para compreender sua dinâmica institucional, pois reuniam informações detalhadas sobre receitas, subvenções, despesas correntes, fornecimentos, ocorrências do cotidiano, práticas de atendimento, número de visitas recebidas. Descreviam ainda o perfil dos asilados, os critérios de triagem, a assistência prestada, que incluía serviços médicos e farmacêuticos, muitas vezes em articulação com a Santa Casa de Misericórdia, bem como registros da vida cotidiana na instituição, acompanhados de notas de pesar, considerações gerais e até anexos fotográficos. Nessas imagens, figuravam desde retratos de asilados em atividades laborais ou dentro da instituição até fotografias da diretoria e dos gestores responsáveis por cada exercício administrativo. Tais relatórios evidenciam que o perfil dos asilados se manteve relativamente estável ao longo do tempo, centrado em pessoas pobres e desamparadas, mas também revelam a preocupação em associar a obra à filantropia organizada e ao amparo estatal.

O Relatório datado de 1917, quatro anos após sua criação, registra um total de 66 asilados, sendo 44 mulheres e 22 homens. Ou seja, exatamente o dobro da quantidade de pessoas atendidas no seu primeiro ano de funcionamento, em 1913. Outra mudança significativa ocorreu em termos de identificação de gênero desses indivíduos. A presença feminina majoritária sugere que o Asylo assumia, naquele contexto, uma função de recolhimento das mulheres pobres que, excluídas da lógica familiar e produtiva, se tornavam socialmente “descartáveis”, fenômeno que não se observa nos primeiros anos de funcionamento da instituição. Assim, o Asylo de Mendicidade amparava mulheres que, pela idade e condição social escapavam das expectativas sociais impostas à feminilidade burguesa (Jornal *O Norte*, 1917, Edição 02544, p.1).

Apesar desse quadro de pessoas mais idosas, a instituição anunciava que seu propósito era acolher apenas mendigos “capazes de se restabelecerem dos estragos causados pela miséria” e que, uma vez recuperados, pudessem “voltar ao trabalho em proveito próprio”. Trata-se, portanto, de um modelo assistencial voltado à “reabilitação útil”, isto é, ao restabelecimento de sujeitos considerados regeneráveis e produtivos. O caso de um atendimento rejeitado, o de José Gago, “francamente epilético e tetraplégico”, exemplifica o limite desse modelo. Ele foi excluído da possibilidade de acolhimento, mesmo sendo

indigente e sem acesso a cuidados médicos (Jornal *O Norte*, edição n.º 1.402, 1913, p. 1, *grafia original*). Essa rejeição evidencia que o Asylo não era pensado como espaço de cuidado contínuo de saúde, mas sim como um dispositivo de saneamento moral e social, seletivo e higienista, com perspectiva educacional e de formação baseada na utilidade e na produtividade do indivíduo.

Fato é que, entre muitos dos sujeitos selecionados e atendidos pela instituição, logo nos primeiros meses de funcionamento, “deu entrada no Asylo o indigente cego Abílio de Souza Coêlho” (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.405, p. 1, *grafia original*). A presença desse público entre os demais atendidos pela instituição é justamente o que interessa destacar para análise, exame e investigação.

2. A presença de pessoas cegas entre os asilados do Asylo

Logo no seu primeiro ano de funcionamento, temos o registro da demanda formal de atendimento por parte do senhor Abílio, uma pessoa cega (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.405, p. 1). O pedido de atendimento foi seguido por um processo seletivo, no qual obteve aprovação, culminando em seu ingresso na instituição. Embora as informações disponíveis acerca desse indivíduo ainda sejam limitadas a esse registro, o contexto apresentado oferece subsídios significativos para análises e reflexões no âmbito da pesquisa histórica.

Desde o início do funcionamento do Asylo, também já identificamos a indicação de demandas e sugestões para que o espaço pudesse estabelecer um tipo de assistência específica para esse público. Sobre isso, o jornal registrava: “O Asylo de Mendicidade pode e deve instituir, com pequena despesa, uma secção especial para cegos” (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.411, p. 1, *grafia original*). Em outra edição, mencionava que deveria haver um tratamento e instrução específicos para cegos (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.420, p. 1).

Dessa forma, compreendemos que a presença de pessoas cegas entre o público atendido na instituição parecia ser uma constante, ao mesmo tempo em que a realidade dessas pessoas - suas necessidades específicas de atendimento, amparo, auxílio e inserção social - também mobilizavam alguns de seus gestores e associados, provocando certo engajamento.

A essa sugestão publicada no jornal, porém, a administração indicou suas limitações ou falta de interesse e respondeu inicialmente que essas pessoas deveriam ser encaminhadas para instituições especializadas. Em relação à solução provisória de envio de jovens com deficiência visual para instrução em outros espaços, observamos que se mencionavam

experiências anteriores malsucedidas de envio de cegos para o Asylo de Alienados de Recife, denunciando as condições insalubres vividas por seus internos, com menção inclusive a “calabouço horrível” e “falta absoluta de hygiene” (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.420, p. 3, *grafia original*). Também se sugeria o encaminhamento para outros estabelecimentos existentes no Rio de Janeiro, destacando o Instituto Benjamin Constant (antigo Instituto Imperial dos Meninos Cegos) (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.419, p. 1, *grafia original*):

Surdos mudos e meninos cegos. Já foi recolhido ao instituto de surdos mudos na côrte o menino, filho de José Soares de Almeida, de quem tratei em meu relatório anterior. Convêm de novo chamar a atenção d'Assembléa Provincial para este assumpto, a fim de que seja votada alguma quantia, com a qual possam ser enviados àquelle instituto, ou ao imperial dos meninos cegos, alguns filhos da provincia, que careçam de taes auxilios, visto que esses estabelecimentos têm proporções para admitir mais alguns individuos, segundo foi declarado no aviso circular do ministerio do imperio de 20 de abril deste anno. (Relatório do Presidente da Província da Parahyba do Norte, 1871, p.55, *grafia original*).

O Relatório da Província de 1871 evidencia as limitações estruturais e políticas do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil Imperial. O documento, ao mencionar o envio de um menino surdo-mudo residente na província da Paraíba ao Instituto de Surdos-Mudos da capital do país, a Corte Imperial, bem como a necessidade de recursos para viabilizar o encaminhamento de outras crianças cegas e surdas, revela que a educação desses sujeitos constituía-se como uma demanda existente, porém não tratada como um direito universal, mas sim como uma demanda assistencial pontual, dependente da boa vontade do poder legislativo provincial e da disponibilidade de vagas nas únicas instituições existentes em todo o território nacional. Essa dinâmica de encaminhamento individualizado, mediante apelos e solicitações, expõe a centralização dos serviços especializados nas instituições citadas, o que colocava as demais províncias em posição de subalternidade e restringia o acesso de crianças e jovens, sobretudo pobres e residentes no interior, aos processos de escolarização.

Além da centralização geográfica, observa-se uma lógica seletiva e meritocrática de inclusão, na qual a assistência era tratada como ato de benevolência e não como política pública voltada à inclusão educacional. Nesse contexto, educar e civilizar eram concebidos como ações solidárias convergentes para um mesmo objetivo: eliminar fatores adversos e promover um futuro regenerado, livre de vícios e promissor para o indivíduo, a sociedade e o Estado (Gondra, 2005). O pedido de votação de verbas específicas para cada caso reforça a

inexistência de uma política sistemática e evidencia a visão do atendimento à deficiência como prática filantrópica, sujeita à aprovação orçamentária e à autorização ministerial.

Retornando à resposta dos gestores do Asylo, em 1913, acerca da demanda supracitada, eles afirmaram:

Por ora, o nosso serviço é mais de saneamento, do que de educação [...] Os asylados que temos recolhido da via pública, comumente, indivíduos de vida degradada [...] quase todos em idade avançada e esgotados das energias, e completamente incapazes para ler, para música, e, como era de esperar, para outras ações sociais. A falta de regime obrigatório de instrução e distribuição de trabalho tem embaraçado, para a regeneração de cada indivíduo, a boa aplicação de atividades no sentido útil à vida e à reforma íntima (Jornal *O Norte*, 1913, Edição 1419, p.1, *grafia original*).

O discurso revela aspectos centrais das funções sociais atribuídas a essas instituições no Brasil do final do século XIX e início do século XX. Inserido em um contexto marcado pelas ideologias higienistas e eugenistas, o Asylo é descrito não como espaço de promoção da cidadania, mas como instância de urgente saneamento moral e urbano, na qual a assistência se encontra subordinada ao controle da indigência visível.

A expressão presente em editorial da época, “Por ora, o nosso serviço é mais de saneamento, do que de educação” (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.419, p. 1), é emblemática da lógica que regia a assistência pública no período. A ênfase no saneamento, nesse caso, ultrapassa o campo da saúde física para operar como instrumento de “limpeza social”, no qual o confinamento de pobres, idosos, pessoas com deficiência e outras populações marginalizadas era justificado pela necessidade de preservar a ordem, a estética e os valores morais da cidade moderna. Os asilados são descritos como “figuras humanas, miséria e custo para a cidade pública”, o que revela a desumanização desses sujeitos e sua redução a um problema administrativo a ser eliminado ou, ao menos, invisibilizado.

Nesse mesmo sentido, o jornal reforça a distinção entre os pobres “limpos e envergonhados”, toleráveis dentro da lógica de uma pobreza resignada, e aqueles que “persistem” no Asylo, vistos como incuráveis e incompatíveis com qualquer projeto regenerativo. Ao descrever os asilados como “indivíduos de vida degradada [...] completamente incapazes para ler, para música e [...] outras ações sociais”, a administração não apenas naturaliza a exclusão desses sujeitos de projetos educativos e culturais, mas também reafirma um estigma que associa velhice, deficiência e pobreza à improdutividade e à degeneração moral.

A recusa da administração em implementar atividades educacionais ou de formação para pessoas cegas, mesmo diante das sugestões veiculadas no próprio jornal, que propunham a criação de uma “secção especial para cegos”, confirma essa lógica. A resposta, afirmando que esses sujeitos deveriam ser enviados ao Rio de Janeiro, onde existiam instituições especializadas, evidencia tanto a centralização dos serviços quanto a omissão sistemática na promoção de políticas de atendimento na província. Ademais, a justificativa de que os asilados estariam “esgotados das energias” e seriam “incapazes” de se engajar em atividades intelectuais ou artísticas reforça o modelo assistencialista excludente, que não reconhece nesses indivíduos qualquer possibilidade de emancipação ou desenvolvimento.

Paradoxalmente, o mesmo discurso reconhece que a ausência de um “regime obrigatório de instrução e distribuição de trabalho” comprometeria a regeneração dos internos. A menção a um “novo método sanitário” e à necessidade de “lutar com dificuldades insuperáveis” aponta para tentativas de reforma institucional, ainda profundamente condicionadas pela ótica do disciplinamento corporal e da medicalização da pobreza.

Na edição seguinte, o jornal *O Norte* manifestou novamente essa preocupação, destacando a necessidade de enviar pessoas cegas que viviam no “Asylo de Mendicidade” para o Instituto Benjamin Constant, possibilitando-lhes acesso à educação especializada:

Aqui escrevemos, há dias, algumas linhas insinuando que se tentam manter, nos modestos limites do nosso Asylo de mendicidade, uma **pequena secção para o ensino da escripta e da leitura dos cegos** que se tivesse de resolução de aproveitar-se as escolas d’aquelle piedoso instituto. A idéa não ficou sem ser reclamada áttenção do conselho director [...] Muito plausíveis e justas as idéas expostas na referida carta não seremos nós que as tivéssemos de contestar. Apenas nos permitimos, á liberdade de fazer uma nova vez uma ponderação que certamente não será levada a mal. Muito generosa e bella a idéia de se pretender enviar para o instituto Benjamin Constant, no Rio, os **cegos que, recolhidos aqui, apresentem certas proporções de aproveitamento intellectual**. Mas deve-nos ter de memória a impossibilidade que se nos tem mostrado de outras vezes que havemos lido cousas semelhantes [...] não se consegue achar na localidade pessoa capaz e interessada no ensino dos cegos (*Jornal O Norte* – 1913, edição 1.420, p.3, *grafia original*, grifos nossos).

A publicação intitulada nos traz algumas indicações valiosas. Primeiramente, parece que, em algum momento, havia atendimento de pessoas cegas mais jovens e não apenas de idosos, classificadas como aquelas que “apresentam certas probabilidades de aproveitamento intellectual”. Da mesma forma, a insistência na criação de uma seção para o ensino da escrita e leitura das pessoas cegas no Asylo de Mendicidade pode indicar alguma pressão diante das

ocorrências e demandas contínuas, resultando em uma análise do contexto, da realidade e das especificidades desse público em relação aos demais atendidos naquele espaço.

Nesse sentido, a publicação tensiona o papel do Asylo como simples abrigo de assistência básica e propõe, ainda que timidamente, uma ampliação de suas funções para incluir atividades educacionais. A valorização da instrução musical e da alfabetização, somada à referência positiva ao Instituto Benjamin Constant, revela o reconhecimento da importância de tais iniciativas.

Ainda que os registros formais de escolarização para pessoas cegas na Paraíba só apareçam com a fundação do ICPB em 1944, indícios apontam para práticas educativas difusas, não necessariamente escolares, mas que contribuíram para experiências de formação social e cultural. Como defende Brandão (2007), é preciso reconhecer como educação também os processos informais, as práticas cotidianas e os espaços não escolares que promovem sentidos, valores e aprendizagens.

Temos registros, por exemplo, de práticas educativas que seriam realizadas em torno de formação musical no Asylo:

Creio ser a música, como bem disse o artigo, um agente poderosíssimo. Já se acha no Asylo o instrumento e dentro de dias o **maestro encarregado do ensino**. É a música que há de ser, como o tem sido em outros Institutos, a ocupação útil, o recreio honesto e a disciplina moral de muitos infelizes. Já se acha providenciado o Asylo com outros **meios de recreação e até de instrução** e dentro de pouco, com os que se mostrarem habilitados para trabalhar, se organizará uma **oficina**, onde se ocuparão a custo das despesas internas [...] É a penosa e triste função de reunir os seres que não têm sequer um lar, para dar-lhes um abrigo, dar-lhes um pão e, **quando possível, alguma instrução** (Jornal *O Norte*, 1913, Edição 1419, p.1, *grafia original*, grifos nossos).

Neste caso, reaparece o debate em torno da educação, ao se apresentar a futura realização de atividades educacionais de formação em música, simultaneamente à prioridade sanitária, médica e alimentar. A educação era tratada como luxo contingente, reservada apenas àqueles que poderiam tirar algum proveito dela por meio da inserção no mundo do trabalho.

A introdução de atividades musicais e oficinas de trabalho, mencionadas no excerto, acrescenta uma nuance à função do Asylo de Mendicidade ao propor formas educativas de ocupação “útil” para os asilados. Nesse trecho afirma-se que “a música [...] há de ser [...] a ocupação útil, o recreio honesto e a disciplina moral de muitos infelizes” (Jornal *O Norte*, 1913, edição n.º 1.419, p. 1, *grafia original*).

A música, nesse contexto, é vista não apenas como entretenimento, mas como um instrumento educacional de disciplina e regeneração moral, reproduzindo a noção de que os corpos marginalizados poderiam, ao menos em parte, ser reabilitados por meio de práticas educativas e culturais controladas e direcionadas.

Cabe observar que, desde o século XIX, era relativamente comum que pessoas cegas fossem associadas a atividades musicais como possibilidade de profissionalização. Tal prática foi institucionalizada, por exemplo, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, onde a música ocupava papel central no currículo e era concebida como um dos principais meios para garantir a subsistência e a integração social desse público (Limeira e Souza, 2008; Januzzi, 2004; Reily, 2008⁶).

No entanto, o mesmo discurso antes acionado é novamente reforçado: naquele momento, estavam mais ocupados com a higiene, a limpeza moral e física e o asseio do que propriamente com a educação intelectual dos internados. A proposta de organizar uma oficina para os asilados “que se mostrarem habilitados para trabalhar” também está carregada de seletividade. A inclusão era condicionada à demonstração de aptidão e disciplina, dois critérios fortemente marcados pelos valores produtivistas da época. Isso indica que, mesmo nas tentativas de inserção laboral ou educativa, o Asylo funcionava sob critérios excludentes, reservando essas oportunidades apenas àqueles que correspondiam a um mínimo padrão de normalidade.

[...] o velho Abílio, o asylado de quem vamos nos occupár, está condemnado à perpétua prisão do seu leito, porque além de cego, é paralytico. A maior satisfação que se pode levar a esse pobre velho, é uma notícia do coronel, seu protector e amigo, um illustre chefe político do interior [...] Velho Abílio é um modelo desses pensionistas, vivendo em paz, resignado com o seu destino, tendo sempre uma boa palavra de gratidão para quem lhe leva um sorriso, um aperto de mão, um signal de sympathia. (Jornal *O Norte*, 1914, Edição 01811, p.2, *grafia original*).

O caso do velho Abílio, publicado no Jornal *O Norte* (1914, edição n.º 01811, p. 2), ilustra a forma como a imprensa local construiu representações da deficiência vinculadas à resignação e à caridade. A descrição do personagem como cego, paralítico e preso ao leito acentua sua condição de dependência, enquanto a figura do “protetor e amigo”, um coronel do

⁶ Desenvolver-se como músico afirma a validade do conceito de compensação da perda visual. (...) Quem não enxerga, verá com outros olhos, os olhos de dentro. Para quem perdeu a visão, a audição será seu caminho de luz (REILY, 2008, p.259/261).

interior, reforça a lógica clientelista que atravessava as práticas filantrópicas. Ao exaltar sua gratidão e docilidade, o discurso jornalístico naturaliza a marginalização e legitima o Asylo como espaço de ordem e caridade, apagando as violências estruturais que condenavam indivíduos como Abílio ao isolamento e à passividade social.

Nesse contexto, a deficiência aparece como desvio individual, e não como produto de exclusão coletiva. A imprensa desempenhou papel central na consolidação dessa visão, funcionando como mediadora entre elites políticas e sociedade ao difundir ideais higienistas, religiosos e eugenistas. Mais que relatar fatos, jornais como O Norte produziram sentidos sociais sobre indigência e deficiência, estabelecendo fronteiras morais entre os “merecedores” de assistência e os indesejáveis à ordem urbana. O Asylo, assim, não só acolhia em nome da caridade, mas também disciplinava e retirava da rua corpos considerados perigosos, reafirmando o caráter normalizador das instituições assistenciais da Primeira República.

3. A emergência do Instituto dos Cegos

Mendicidade Ambulante. O espectáculo, que nos constrange, diariamente offerecido aos nossos olhos, dessa mendicancia composta de creaturas de todas as idades, perambulando pelas ruas e praças de nossas cidades e villas, parece-nos que assume também o aspecto de uma das chamadas questões sociaes [...] A repressão que terá de ser feita sel-o-á em nome da civilização; havemos de fazel-a, sim, mas, com a brandura e os processos que nos são dictados pelos nossos sentimentos de humanidade e **educação** [...] Asylo de Mendicidade. Instituição de assistencia, tão completa quanto o permittiem os recursos do meio, o Asylo Carneiro da Cunha bem poderia ser a semente a lançar pelas principaes cidades do interior do Estado (Jornal A União, 2 de dezembro de 1930, Edição 278, p.1, *grafia original*, grifos nossos).

O editorial de A União (1930), ao tratar da chamada “mendicidade ambulante”, ilumina uma dimensão frequentemente secundarizada na análise da assistência: a associação entre repressão, caridade e educação. Embora o texto reivindique medidas disciplinares, como a distinção entre a “verdadeira” e a “falsa” mendicância, sua proposta central não se restringe ao confinamento dos pobres, mas enfatiza a necessidade de instrução e profissionalização como estratégias de regeneração social. A educação, nesse quadro, era concebida como antídoto contra o “vício” e o “abandono moral”, permitindo transformar “criaturas de todas as idades” em cidadãos úteis à pátria.

Essa leitura adquire maior relevância quando se observa que, entre os públicos alcançados por tais discursos, encontravam-se também pessoas com deficiência. No caso da

Paraíba, o Asylo Carneiro da Cunha acolhia cegos, ainda que de modo incipiente, o que abre espaço para compreender como a deficiência era interpelada pelas mesmas lógicas de disciplina e regeneração moral. Como aponta Chalhoub (1996), a classificação moral dos pobres, entre dignos e indignos de assistência, atravessava igualmente os discursos sobre o corpo deficiente, considerado ora como incapaz e improdutivo, ora como recuperável mediante educação.

Foi nesse terreno discursivo que, uma década mais tarde, emergiu o Instituto dos Cegos da Paraíba, instalado dentro do próprio Asylo de Mendicidade. Sua criação pode ser interpretada como expressão daquilo que Sá e Maia (2012) identificam como movimento higienista: a tentativa de conjugar ordem urbana, filantropia e instrução. Especificamente, nossa hipótese é que a presença do Instituto, instalado no interior do espaço físico do Asylo, indica uma possível continuidade de práticas, experiências e propostas anteriormente em funcionamento no Asylo, ao mesmo tempo em que representava um ideal de melhoramento e refinamento dessas experiências, baseado no reconhecimento do potencial educacional das pessoas cegas.

Em outros termos, o Asylo pode não ter sido apenas espaço de atendimento assistencialista e social, mas também um laboratório de práticas ou projetos pedagógicos que, ao mesmo tempo em que buscavam normalizar, ampliaram o horizonte de possibilidades educativas desses sujeitos. Por isso, talvez se justifique o fato de que a primeira instituição destinada a pessoas cegas no estado tenha sido instalada em suas dependências. Supomos que tenha sido criado um nome para batizar a emergência do novo estabelecimento, mas que os alunos e alunas cegas (antigos asilados), os professores, as atividades e as salas de aprendizagem tenham sido os mesmos que já estariam ali atendidos, sendo somente, com o passar do tempo, realizadas ampliações diversas de público, de profissionais, de métodos educacionais e de formação.

Assim, a análise desse discurso de A União permite repensar o papel do Asylo Carneiro da Cunha para além da imagem de repositório de “mendigos inválidos”. Ao articular assistência, disciplina e educação, a instituição aparece como espaço ambivalente, que operava tanto a contenção da pobreza quanto a invenção de novas formas de escolarização e de inserção social para pessoas com deficiência, em especial cegos.

Assim como o Asylo parece emergir como pioneiro na história da educação de pessoas cegas na Paraíba a partir do início da década de 1910, nossas pesquisas indicam outras iniciativas importantes, entre as quais se destaca uma datada de 1935:

José Francisco Soares, pedindo licença, independente do pagamento de qualquer imposto, para funcionamento de uma **escola para cegos** e bem assim inscrição de um letreiro na fachada da casa n. 319, à rua do Baralho. — **Deferido**, à vista da informação (Jornal *A União*, Edição 179, 13 de agosto de 1935, p.4, grifos nossos).

Como se lê, o professor José Francisco Soares⁷ solicitava licença ao governo para a abertura de uma escola especializada no ensino de pessoas cegas na Paraíba. O pedido foi deferido, mas, infelizmente, ainda não localizamos mais informações a esse respeito. Entretanto, essa ocorrência já evidencia a possibilidade de terem existido diferentes iniciativas de ensino, formação ou escolarização de pessoas com deficiência no estado, que ainda precisam ser investigadas para que seja possível recuperar essa história de maneira mais aprofundada, evitando que ela fique centralizada exclusivamente no Instituto dos Cegos da Paraíba (1944) como marco inaugural absoluto.

Cinco anos mais tarde, o mesmo veículo de imprensa registrava outra ocorrência interessante, desta vez acerca do Asylo:

O INTERVENTOR [...] visitou ainda hontem, à tar-de, o Asylo de Mendicidade [...] chegou às 14.40, sendo recebi-do na sala da administração pelo sr. Bartolomeu Toscano, administrador do Asylo [...] Após ser batida uma fotografia dos asilados, tendo ao centro o Interven-tor Ruy Carneiro se retirou, tendo antes **falado a vários cegos** que procuravam ouvir a palavra do Chefe do Governo, prometendo aos asilados melhorar no que fosse possível as con-dições do Asylo, para o que já havi-am sido tomadas algumas providên-cias. (Jornal *A União*, 24 de agosto de 1940, Edição 188, p.8, *grafia original*).

A visita do interventor Ruy Carneiro ao Asylo de Mendicidade, registrada por *A União* em 1940, acrescenta novas camadas à compreensão do papel da instituição na década que antecedeu a criação do Instituto dos Cegos da Paraíba. O relato destaca não apenas o caráter cerimonial da visita oficial, com fotografias, manifestações de gratidão e promessas de melhoria, mas sobretudo a presença explícita de vários cegos entre os asilados: “falou a vários cegos que procuravam ouvir a palavra do Chefe do Governo”. Essa menção direta evidencia que, já antes da formalização do Instituto, a população cega constituía parte significativa do perfil de internos do Asylo, sendo percebida publicamente como grupo destinatário de cuidados específicos.

Esse registro é particularmente revelador porque aproxima, em um mesmo espaço institucional, duas dimensões que vinham sendo articuladas desde 1913: a assistência aos

⁷ Sobre o funcionamento da escola ou desse professor, sua formação ou experiência com ensino para pessoas cegas não encontramos nenhuma outra menção até o momento.

indigentes e a aposta na instrução como forma de regeneração social. Ao serem destacados no relato jornalístico, os cegos ganham visibilidade como sujeitos que, além da caridade, mereciam a atenção das autoridades políticas e o investimento em condições de vida mais dignas. Tal cenário reforça a interpretação de que o surgimento do Instituto dos Cegos da Paraíba, em 16 de maio de 1944, não representou uma ruptura, mas sim a institucionalização de práticas e preocupações já presentes no interior do Asylo de Mendicidade.

Nesse sentido, o discurso jornalístico de 1940 revela como a deficiência visual era incorporada às políticas de assistência sob uma lógica ambivalente: de um lado, reforçava-se a dependência da filantropia estatal e das elites políticas; de outro, reconhecia-se a necessidade de destinar atenção diferenciada a esses sujeitos, o que abriu caminho para iniciativas educacionais. No caso paraibano, a fotografia dos asilados com o interventor, mencionada na notícia, materializa a inscrição desses corpos, inclusive os cegos, em uma narrativa oficial de modernização e progresso social.

Assim, a análise desse recorte de A União permite compreender a proximidade temporal e institucional entre o Asylo de Mendicidade e a fundação do Instituto dos Cegos. Ambos se entrelaçam no mesmo projeto de filantropia pública e disciplinamento social, mas também na emergência de espaços de educação e reconhecimento para pessoas com deficiência visual.

Nesse enredo, o Asylo de Mendicidade Carneiro da Cunha constituiu-se como um dos marcos inaugurais no debate sobre a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência na Paraíba. Para além de sua função assistencial, esse espaço converteu-se em lugar de experimentação e reflexão sobre práticas educativas dirigidas a cegos, tornando-se um campo fértil para a formulação de iniciativas que ultrapassavam a lógica da simples caridade. A presença de registros que destacam atividades de instrução, bem como as discussões promovidas em torno da necessidade de alfabetização, sinaliza que o Asylo operou como um laboratório social em que se articulavam ideias pioneiras de educação especializada. Foi nesse contexto que se consolidou a fundação do Instituto dos Cegos da Paraíba, diretamente vinculada à trajetória do Asylo e expressão da transição entre práticas assistenciais e políticas de formação educacional.

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que o Asylo de Mendicidade da Paraíba, entre 1913 e 1944, constituiu-se em um espaço ambíguo. Embora

criado sob a lógica da caridade e do controle social, o Asylo também se configurou como local onde se ensaiaram práticas de caráter educativo, em especial relacionadas ao ensino da música e a atividades laborais, ainda que de modo restrito e subordinado às exigências assistenciais, e de onde emergiram ideias, interesses e projetos de educação especializada para a população cega, sobre cuja execução ainda não se sabe ao certo.

A investigação do contexto temporal evidencia que a educação ou escolarização das pessoas com deficiência visual na Paraíba não pode ser compreendida apenas a partir da fundação do Instituto dos Cegos, em 1944. Trata-se de um processo de longa duração, no qual práticas educativas foram sendo construídas no interior de instituições distintas, inclusive a partir de iniciativas de colégios particulares especializados, como o do professor José Francisco, que anunciava seu estabelecimento e o público ao qual se destinava em 1935 (Jornal *A União*, Edição 179).

Entendemos que o Asylo de Mendicidade não foi propriamente uma escola, mas um espaço de transição em que se articularam filantropia, higienismo, medicalização e iniciativas de ensino, formação e educação. Assim, a pesquisa apresenta dados inéditos sobre a história da educação para pessoas com deficiência visual na Paraíba, em um recorte temporal até agora não explorado. A ausência de estudos anteriores acerca desse período evidencia a originalidade da investigação, que amplia a compreensão sobre as práticas educacionais destinadas a pessoas cegas no estado e contribui para novas interpretações sobre os processos educativos desse público.

A análise desse contexto contribui para a história da educação ao destacar que experiências anteriores à institucionalização formal do atendimento escolar de pessoas cegas já revelavam formas de inserção, antes mesmo da consolidação de conceitos importantes, como inclusão, na área de Educação Especial e Inclusiva. Recuperar essas trajetórias é fundamental para possibilitar a compreensão da historicidade das práticas educativas destinadas às pessoas com deficiência e problematizar avanços e permanências nas políticas públicas contemporâneas.

Referências bibliográficas

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- DAVIS, Lennard J. (org.). **The disability studies reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPUH, 2005.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LIMEIRA, Aline de Moraes. **Luzes da instrução: iniciativas particulares de escolarização no século XIX**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 129-150, 2011.
- LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. **Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século XIX**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008.
- LUCA, Tania Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOREL, Marco. **Independência no papel: a imprensa periódica**. *Tempo*, Niterói, v. 5, n. 10, 2000. Disponível em: https://www.historia.uff.br/ceonupec/arquivos/2015/01/artigo_marco_morel.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.
- OLIVER, Michael. **The politics of disablement**. London: Macmillan, 1990.
- REILY, Lucia Maria. **Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 245-266, 2008.
- RIZZINI, Irene (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SÁ, Nirvana Lígia Albino Rafael de; MAIA, Doralice Sátyro. **Movimento higienista e alterações do espaço urbano na cidade da Parahyba (1854-1912)**. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, Fortaleza, v. 11, n. 25, p. 87-102, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273624812007>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



SOFIATO, Cássia Geciauskas. **Pressupostos higienistas e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X85424>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 6 set. 2025.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela:** la maquinaria escolar. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.



Práticas pedagógicas inclusivas de crianças com TEA na Educação Infantil

Inclusive pedagogical practices for children with ASD in Early Childhood Education

Irismar de Fátima Cordeiro ¹

Caroline Elizabel Blaszkó ²

Nájela Tavares Ujiie ³

Resumo:

O artigo apresenta o panorama das pesquisas acerca da Educação Infantil, Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autista no Brasil. A metodologia configura-se por um estudo teórico-bibliográfico, apoiado na revisão de literatura com interstício de 2014 a 2024. A problemática da pesquisa realizada foi: O que revelam as produções científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com TEA na Educação Infantil? O objetivo primordial constituiu-se em mapear as publicações acadêmicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas e inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil. Os resultados revelaram que as produções têm oferecido contribuições para o avanço das práticas pedagógicas inclusivas, o desenvolvimento de políticas públicas e a compreensão dos desafios e possibilidades. Também revelaram a importância da valorização da prática pedagógica inclusiva como elemento essencial da formação inicial e continuada de professores, com vistas à consolidação do desenvolvimento integral das crianças com TEA desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão Escolar; Prática Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; TEA.

Abstract:

This article presents an overview of research on Early Childhood Education, School Inclusion, and Autism Spectrum Disorder in Brazil. The methodology consists of a theoretical-bibliographical study, supported by a literature review covering the period from 2014 to 2024. The research problem addressed

¹ Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR/UNESPAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: irismardefcordeiro@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1399-4706>, lattes: <https://lattes.cnpq.br/7260328740564439>.

² Doutora em Educação (PUCPR). Professora do Departamento de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano (UFPR). E-mail: caroline.blaszko@ufms.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>.

³ Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupos de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa: estudos da infância e práticas pedagógicas (GEPPEI/UNICENTRO). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI/UFGM). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242945275956878>.

was: What do scientific publications reveal about inclusive pedagogical practices for children with ASD in Early Childhood Education? The primary objective was to map academic publications on inclusive pedagogical practices and school inclusion of children with ASD in Early Childhood Education. The results revealed that the publications have contributed to the advancement of inclusive pedagogical practices, the development of public policies, and the understanding of challenges and possibilities. They also revealed the importance of valuing inclusive pedagogical practice as an essential element of initial and continuing teacher training, with a view to consolidating the integral development of children with ASD from Early Childhood Education onwards.

Keywords: Early Childhood Education; School Inclusion; Inclusive Practice; Autism Spectrum Disorder; ASD.

Introdução

O presente artigo calcado em aporte teórico traz o panorama das pesquisas englobando a Educação Infantil, a Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro, contribuindo para a construção de conhecimentos em prol de implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reflexão sobre políticas educacionais para crianças com Transtorno do Espectro Autista na primeira etapa da Educação Básica.

A problemática norteadora deste estudo é o que revelam as produções científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com TEA na Educação Infantil. Objetiva-se mapear as publicações acadêmicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas e a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e é parte integrante da Pesquisa “Inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil”, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE/UNESPAR).

Nessa direção, a tessitura do texto compõe-se por quatro seções que se complementam: a primeira apresenta os pressupostos teóricos acerca da perspectiva inclusiva e inclusão da criança com TEA na Educação Infantil; a segunda seção traz a ancoragem metodológica da pesquisa realizada; a terceira sessão revela os dados; por fim, são apresentadas as considerações finais correlacionadas à investigação.

1. Perspectiva inclusiva e inclusão da criança com TEA na Educação Infantil: pressupostos teóricos

A Educação Infantil é definida conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 como a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. O artigo 30 da Lei delimita as modalidades de atendimento da Educação Infantil, estruturando-a em creches para crianças de até 3 anos e pré-escolas para aquelas entre

4 e 5 anos. Essa organização visa a assegurar um ambiente adequado às necessidades do desenvolvimento infantil, conforme apontado por Mantoan (2015), que destaca a importância de espaços inclusivos e adaptáveis às diversidades individuais.

Além dos espaços inclusivos, é necessário ampliar as reflexões em torno da inclusão, das práticas pedagógicas e sobre currículo. O Ministério da Educação (MEC), via Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI) no que tange à Educação Infantil, elaborou o documento Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006), definindo como principais objetivos educativos a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 5 anos, a valorização da concepção de educação e cuidado como aspectos inseparáveis das ações dirigidas às crianças e a melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil a todas as crianças.

Como parte dos objetivos supramencionados, foi publicado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, que discute a necessidade e a importância de um profissional qualificado e com no mínimo formação docente em nível médio, para atuar em creches e pré-escolas. Nessa direção, Kramer (2003) afirma que a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores, visto que estes profissionais desempenham um papel central ao dar materialidade ao currículo via a ação pedagógica em favor do desenvolvimento integral das crianças.

Baseando-se nas políticas existentes e nas discussões realizadas por estados e municípios, o MEC vem promovendo iniciativas que visam à melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos. Nesse sentido, como aponta Oliveira (2007), o investimento em políticas públicas voltadas à primeira infância é fundamental para a garantia de uma educação de qualidade. Para atingir esses objetivos, o MEC delineou quatro linhas de ação: (1) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; (2) promoção da formação e valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas; (3) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; e (4) a criação de um sistema de informações sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2006).

Destaca-se que a Educação Infantil, ao ser dimensionada como direito de todas as crianças, configura-se também como inclusiva. Neste sentido, a Unesco (1994), na Declaração de Salamanca, reforça que as escolas inclusivas devem ser capazes de atender à diversidade, reconhecendo-a como uma oportunidade de enriquecimento educacional. Sobre atuar com a diversidade, Ujiie (2011, p. 69) evidencia que:

Atuar educativamente na e para a diversidade é atender a todos e a cada um na sua particularidade e no seu direito de ser único, individual e especial em sua singularidade humana, independente de necessidades especiais de quaisquer naturezas. Significa oportunizar uma educação para o sujeito em sua globalidade, compreendendo, pois, o indivíduo ou a criança na perspectiva integral.

O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva visa a aproximar profissionais, discutir e construir novos conhecimentos para flexibilizar e organizar adequações curriculares, planejar e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas inclusivas que possam contribuir para o desenvolvimento da educação integral de todas as crianças, inclusive as com TEA.

É de suma importância destacar que a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na escola está para além da acessibilidade física e convívio social; a inclusão escolar é um direito de todos e sua garantia tem correlação com o direito de aprendizagem e formação integral (Mantoan, 2015; Carvalho, 2016).

Mantoan (2015) admite a complexidade da prática pedagógica inclusiva, visto que, a partir do conhecimento do aluno público-alvo da Educação Especial, precisa ser planejada, repensada e reinventada, para desvendar caminhos efetivos de construção do conhecimento e da aprendizagem. O exposto referenda a importância do trabalho colaborativo nas bases do que pontuam Fink e Silva (2021), compreendendo que praticar a colaboração no espaço escolar mobiliza troca, compartilhar de conhecimento, ideias, experiências, dúvidas e opiniões, movimentando a escola na direção da inclusão de fato e dando materialidade à educação em perspectiva inclusiva.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar implica uma transformação cultural nas instituições educacionais, com o objetivo de fazer da diversidade um valor, e não um obstáculo. O foco é garantir a todas as crianças e/ou alunos a mesma qualidade de ensino, respeitando suas necessidades específicas e assegurando condições para que todos possam desenvolver seu potencial de maneira plena.

Essas iniciativas alinham-se às reflexões de Kishimoto (2007), que destaca a importância de diretrizes claras e integradas para a construção de uma prática pedagógica inclusiva que promova o desenvolvimento integral de todas as crianças, respeitando suas especificidades e necessidades. Na perspectiva da educação inclusiva, Vassão (2017) sinaliza a necessidade de construir currículos acessíveis e flexíveis, capazes de atender às especificidades das crianças público-alvo da Educação Especial.

A inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem-se destacado como uma pauta urgente e relevante nas discussões educacionais do país (Rizzini, 2010). O estudo de Vicari e Rahme (2020) afirma que o número de alunos com diagnóstico de TEA matriculados na Educação Infantil vem apresentando crescimento significativo, com aumento de mais de 500% entre os anos de 2012 e 2019.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno do neurodesenvolvimento, marcado principalmente por dificuldades na comunicação, interação social e padrões restritivos ou repetitivos de comportamento. É essencial ressaltar a importância do diagnóstico precoce para melhorar o prognóstico, aliviar os sintomas, ofertar o atendimento adequado a cada caso e contribuir para promover melhor qualidade de vida da criança com TEA.

É necessário conhecer os níveis de suporte do Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando a identificar a intensidade das dificuldades apresentadas pelo aluno, e planejar os apoios específicos conforme as demandas de cada caso. A American Psychiatric Association (APA, 2013), no DSM-5, apresenta a determinação de suporte. O DSM-V (2013) categoriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em três níveis de gravidade, de acordo com a intensidade das necessidades de apoio:

- ✓ Nível 1 - Necessidade de apoio: Neste nível, a ausência de suporte adequado resulta em prejuízos notáveis na comunicação social, com dificuldades para iniciar interações sociais. A inflexibilidade comportamental e a presença de comportamentos restritos e repetitivos afetam significativamente o funcionamento em diversos contextos. Há também desafios em trocar de atividade e em organizar ou planejar tarefas, dificultando a independência.
- ✓ Nível 2 - Necessidade de apoio substancial: Indivíduos neste nível apresentam déficits graves na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, com dificuldades evidentes mesmo na presença de apoio. A capacidade de iniciar interações sociais é limitada, e a resposta a interações sociais é geralmente reduzida ou atípica. Comportamentos restritos e repetitivos são frequentes e evidentes, com resistência marcante a mudanças e impacto significativo no funcionamento em diferentes ambientes, gerando sofrimento ou dificuldade em redirecionar ações.
- ✓ Nível 3 - Necessidade de apoio muito substancial: Neste nível, os déficits na comunicação social, verbal e não verbal são extremamente graves, comprometendo significativamente o desempenho e a interação social. A iniciativa para interações é mínima, e a resposta a

abordagens sociais é extremamente limitada. A inflexibilidade comportamental, aliada a dificuldades severas para lidar com mudanças ou comportamentos repetitivos, afeta intensamente todas as áreas de funcionamento, com grande sofrimento e dificuldades para mudar o foco das ações.

A inclusão escolar na Educação Infantil é amplamente reconhecida como um processo complexo e que exige a mobilização de diversos atores sociais, desde professores até gestores educacionais, pais e a comunidade em geral. A efetivação da educação em perspectiva inclusiva requer um esforço coletivo, que inclui a criação de políticas públicas e educacionais mais eficazes, empenho e compromisso na formação de professores, aumento dos investimentos na área, reflexão, debate e estabelecimento de práticas pedagógicas inclusivas qualificadas em prol da educação e formação integral de todas as crianças sem distinção (Cordeiro, 2025).

A seção subsequente empreende-se em delimitar o caminho metodológico que foi trilhado na realização da pesquisa, um estudo teórico-bibliográfico apoiado na revisão de literatura a partir da ferramenta BuscAd.

2. Metodologia

A metodologia da pesquisa consiste em um estudo teórico-bibliográfico que se apoiou na revisão de literatura, utilizando a ferramenta BuscAd (Buscador Acadêmico) como selecionadora junto das seguintes bases digitais: Portal de Periódicos Capes, Portal Capes de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), realizada com o interstício de 2014 a 2024.

A coleta de dados para a revisão sistemática de literatura foi mediatizada pela ferramenta BuscAd, apresentada por Mansur e Altoé (2021), a qual foi desenvolvida no Microsoft Excel, tendo em vista assessorar a realização de revisão de literatura em pesquisas científicas, sendo uma ferramenta tecnológica de busca acadêmica que favorece o levantamento, seleção, importação e tratamento de dados em pesquisas de revisão sistemática de literatura.

Outrossim, é tangível ressaltar que no âmbito do BuscAd fizemos escolha de quatro bases para nossa revisão, considerando a amplitude, a acessibilidade, a confiabilidade e a qualidade das publicações científicas, asseveradas pelos Programas de Pós-Graduação do território nacional e respaldo na qualificação Qualis Capes, para as duas bases de periódicos.

A pesquisa foi realizada utilizando os descritores “Educação Infantil”, “Inclusão Escolar” e “Transtorno do Espectro Autista”. A busca resultou na identificação inicial de 68

trabalhos científicos publicados, sendo que deste universo oito registros duplicados foram excluídos pela ferramenta BuscAd de modo automático e três registros duplicados retirados pela análise manual, restando 57 produções. Com base no refinamento e na aplicação do critério de elegibilidade: unificação dos três descritores, foram excluídos mais 17 trabalhos que não apresentavam alinhamento com o foco temático. Assim, o universo analítico restringiu-se para 40 trabalhos científicos, sendo 13 artigos, 25 dissertações e 2 teses.

A opção por uma revisão de literatura para este estudo justifica-se pela necessidade de mapear, compilar e analisar os conhecimentos já produzidos sobre práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com TEA na Educação Infantil, de modo a contribuir para a reflexão da área na consolidação de um currículo de perspectiva inclusiva e no escopo da formulação de políticas públicas e educacionais que se alinhem à garantia de direitos educacionais para todos.

3. Resultados e discussão

No âmbito da pesquisa o universo analítico foi composto por 40 trabalhos científicos, sendo 13 artigos, 25 dissertações e 2 teses. Os dados coletados foram categorizados, sendo neste artigo apresentados os resultados referentes à categoria de práticas pedagógicas inclusivas e a criança TEA na Educação Infantil, contemplando abordagens, metodologias e estratégias utilizadas por professores e instituições para incluir crianças com TEA nas salas de aula da Educação Infantil.

Esta categoria abrange as práticas pedagógicas e as abordagens específicas adotadas pelas escolas e educadores para garantir a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A inclusão educacional refere-se ao esforço de proporcionar um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências ou transtornos.

Dentro desse contexto, as metodologias e as estratégias pedagógicas podem incluir: - Adaptações curriculares: modificações no conteúdo e na forma de ensino para atender às necessidades das crianças com TEA; - Métodos diferenciados: uso de abordagens pedagógicas específicas, como ensino estruturado, métodos visuais, trabalho com o reforço positivo e outras práticas de ensino adaptativas; - Ambientes de aprendizagem adaptados: organizações do espaço físico e do tempo de maneira que favoreçam a participação ativa das crianças com TEA; - Intervenções baseadas no comportamento: estratégias como a Análise Comportamental Aplicada (ABA), que auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais, de comunicação e comportamentais.

O delineamento exposto foi aporte metodológico e analítico para apreciação das 40 produções científicas que compõem o universo da pesquisa de revisão de literatura. O quadro 1 apresenta dados referentes aos 13 artigos selecionados, sendo um do SciELO e 12 do Portal Periódico Capes.

QUADRO 1 – Artigos publicados: com verticalidade na Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Periódico/local	Plataforma
A1	2019	Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças?	Cibele Shirley Agripino Ramos; Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos; Nádia Maria Ribeiro Salomão	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília - SP	SciELO
A2	2020	O ensino-aprendizagem das cores e das formas na educação infantil: uma experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Natalia Lázara Gouveia; Naíma de Paula Salgado Chaves	Research Society And Development/São Paulo – SP	Periódicos Capes
A3	2021	Transtorno do Espectro Autista: relação entre família e escola no processo de inclusão escolar na educação infantil	Simony de Oliveira Leite Santana; Natacy Munarini Otero Caetano	Revista Transdisciplinar de Letras Educação e Cultura da Unigran - Interletras/Dourados - MS	Periódicos Capes
A4	2021	Inclusão escolar de alunos com autismo na educação infantil	Janieli de Souza Santos Suassuna	Arche Scientific And Editorial Consultancy/Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação/ São Paulo – SP	Periódicos Capes
A5	2022	Inclusão escolar de alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: uma revisão sistemática	Izabely Lima Assunção; Valdemiro Freitas Neto; Beatriz Barrozo Gonzales Oliveira; Ana Clara Mota Gonçalo; Camila Coelho Chaves Gaspar; Mariana Silva Regadas; Alessa Maria Ribeiro Santos; Sedrik Pinheiro Pereira dos Santos; Maria Eduarda Mendes Gomes; Maria Clara Pinheiro Araujo; Erik Natal de Souza Cardoso; Isabela Vitoria de Araújo Costa	Brazilian Journal Of Development/Brazilian Applied Science Review, Curitiba - PR	Periódicos Capes

			Melo; Isadora Leal Tavares Silva; Heitor Soares Guimarães; Paloma Macena Santana; Maria Eduarda Couto de Melo Dos Santos; Ingrid Albuquerque Araujo Gomes Self; Renata Soares Batalha; Larissa Maciel da Costa		
A6	2022	O atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Solange Franci Raimundo Yaegashi; Luciana Maria Caetano; Tatiana Batista; Jhonatan Phelipe Peixoto	Revista Interinstitucional Artes de Educar, São Gonçalo - RJ	Periódicos Capes
A7	2022	Narrativas de mães de crianças autistas a respeito das primeiras experiências escolares na educação infantil	Marli Palomares Tambara; Ecleide Cunico Furlanetto	Revista Ambiente Educação/São Paulo – SP	Periódicos Capes
A8	2022	As práticas inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil	Aldeny Alves de Oliveira	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento/São Paulo – SP	Periódicos Capes
A9	2022	A história de vida de uma criança com Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico, escolarização e processos de inclusão	Leydiane Monteiro Merlo Araújo; Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Mirella Guedes Lima de Castro	Revista Conjecturas/Caxias do Sul – RS	Periódicos Capes
A10	2023	O brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Michele Morgane de Melo Mattos; Viviane de Oliveira Freitas Lione	Revista do Departamento de Educação da Unifesp/ São Paulo - SP	Periódicos Capes
A11	2024	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: estratégias pedagógicas para inclusão efetiva	Maria Madalena Dantas Mendonça; Maria Pricila Miranda dos Santos	Arche Scientific And Editorial Consultancy/Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação/ São Paulo – SP	Periódicos Capes
A12	2024	Acolhimento infantil na inclusão escolar:	Débora Kuniyoshi de Lara; Letícia Fleig Dal	Caderno Pedagógico/ Curitiba - PR	Periódicos Capes

		uma análise na educação infantil entre educadoras, processos e alunos	Forno; Thaise Moser Teixeira; Catherine Menegaldi Silva		
A13	2024	Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil	Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne; Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial/ Marília - SP	Periódicos Capes

Fonte: Próprios autores, 2025.

As pesquisas revelam que as práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com TEA na Educação Infantil são compreendidas como estratégias e ações educativas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas especificidades físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou emocionais (Vassão, 2017). Os dados demonstram que as práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade, elimine barreiras e promova uma educação equitativa e acolhedora. A análise dos artigos evidencia que a presença de práticas pedagógicas inclusivas é considerada essencial para efetivar a inclusão escolar, sendo um fator determinante na garantia do direito à educação para crianças com TEA.

Para subsidiar a análise e organização dos dados, foi elaborado o Quadro 2, que apresenta as dissertações em sua cronologia, ano de publicação, título, autoria, institucionalização, local e base de dados, a fim de subsidiar a investigação. Tem-se o total de 25 dissertações: 12 foram extraídas da BDTD e 13 do Portal Capes de Teses e Dissertações.

QUADRO 2 – Dissertações publicadas na BDTD e Portal Capes de Teses e Dissertações

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/local	Base
D1	2015	Estratégias para inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Valeria Ribeiro Rosa dos Santos	Faculdade Vale do Cricaré/ES	Capes T&D
D2	2016	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Fernanda Aparecida de Souza Correa Costa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Bauru/SP	Capes T&D
D3	2016	Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos	Universidade de Taubaté/SP	Capes T&D
D4	2017	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: o	Roberta Flavia Alves Ferreira	Universidade Federal de Minas Gerais/MG	Capes T&D

		desafio da formação de professoras			
D5	2017	O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista	Camila Azevedo de Araujo	Universidade Federal de São Paulo/SP	Capes T&D
D6	2017	A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN	Ana Paula da Silva Braga	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN	Capes T&D
D7	2019	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: concepções de professoras	Franciane Fagundes Cardoso	Universidade do Planalto Catarinense/SC	Capes T&D
D8	2019	Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professores da educação infantil	Jaise do Nascimento Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN	Capes T&D
D9	2020	A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil	Thais Naiani Menezes Gomes de Oliveira	Universidade Federal de Rural Pernambuco/PE	Capes T&D
D10	2020	Tecnologia assistiva sob a ótica da infância: aplicativo teacch.me e o Transtorno do Espectro Autista	Milene da Silva Rodrigues	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente/SP	Capes T&D
D11	2020	A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA)	Poliana Acs Teodoro	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado/MT	Capes T&D
D12	2020	Integração sensorial em interface com processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em uma creche no município de Açailândia-MA	Tereza Sabina Souza Reis	Universidade Federal do Maranhão/MA	Capes T&D
D13	2021	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas	Marines Andrezza de Oliveira	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR	Capes T&D
D14	2022	A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna	Sandra Regina de Oliveira	Universidade de Brasília (UnB)/DF	BDTD

D15	2022	Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: interconexões entre contextos	Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)/SP	BDTD
D16	2022	O protagonismo das professoras de creche na detecção dos sinais precoces de Transtorno do Espectro Autista	Daniella Ferreira Roque Costa	Universidade Federal de São Paulo/SP	BDTD
D17	2022	Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar	Thaís Chabaribery	Universidade de São Paulo/SP	BDTD
D18	2022	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas	Rosângela Teles Carminati Soares	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR	BDTD
D19	2022	Autismo, cognição e tecnologias digitais: tecendo conexões em busca de potencializar a aprendizagem e a inclusão de crianças diagnosticadas com autismo em unidade de educação infantil	Priscilla Simara de Castro Freitas Nunes	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)/RN	BDTD
D20	2023	Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: aspectos legais e pedagógicos	Juliana Santos Andrade	Universidade Federal da Bahia (UFBA)/BA	BDTD
D21	2023	O desenho linguagem nas atividades da rotina escolar de criança com TEA em três escolas municipais feirense: 2020 e 2021	Karla de Jesus Souza	Universidade Estadual de Feira de Santana/BA	BDTD
D22	2023	Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – um modelo de escola em São Paulo	Viviani Massad de Aguiar	Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP	BDTD
D23	2023	Docentes e inclusão escolar: desafios em realizar práticas pedagógicas e intervenções com as pessoas com TEA	Emanuelle Lopes Eugenio Polycarpo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP	BDTD
D24	2023	Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo	Daniele Rita Cruz	Universidade Federal de São Carlos/SP	BDTD
D25	2023	A comunicação casa escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA	Tânia Santana de Almeida	Universidade Federal de Santa Maria/RS	BDTD

Fonte: Próprios autores, 2025.

As dissertações apresentadas no quadro 2 revelam que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para crianças com TEA na Educação Infantil consistem em um conjunto de estratégias que visam a garantir a participação plena e a aprendizagem efetiva de todos os alunos, independentemente de suas particularidades físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou emocionais. Conforme defendido por Mantoan (2015) e Paniagua e Palacios (2007), tais práticas são essenciais para promover uma educação que reconheça a diversidade e se proponha a eliminar barreiras, contribuindo para a construção de ambientes escolares que sejam, ao mesmo tempo, inclusivos, acolhedores e equitativos.

A análise das dissertações evidencia que as práticas inclusivas são consideradas elementos indispensáveis para a efetivação de um ensino mais justo e plural, pois possibilitam a integração de alunos com TEA e favorecem o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Entretanto, os estudos também destacam desafios relevantes para a implementação desses processos. Entre os obstáculos mais citados estão a formação insuficiente dos profissionais de educação e a escassez de recursos materiais e humanos, além das limitações estruturais presentes em muitas instituições de ensino (Alcudia, 2002; Vassão, 2017).

Assim, a conjugação de esforços envolvendo a formação inicial e continuada dos professores, o investimento em infraestrutura e a implementação de políticas educacionais robustas é desafio e possibilidade potencial para transformar significativamente a realidade da Educação Infantil, promovendo a inclusão escolar efetiva das crianças com TEA e assegurando que todas tenham acesso a uma educação de qualidade e integral.

Algumas dissertações trouxeram contribuições relevantes sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, destacando diferentes perspectivas e abordagens. A dissertação D8 abordou de forma específica a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Já as dissertações D4 e D7 enfatizaram os desafios relacionados à formação de professores, com destaque para a necessidade de qualificação específica para lidar com as demandas do TEA.

As dissertações D1 e D3 discutiram os desafios e as possibilidades da inclusão escolar, com a D5 enfatizando a relevância do envolvimento da equipe pedagógica e dos gestores no processo inclusivo com ancoragem no trabalho colaborativo.

Outro ponto de destaque presente nas dissertações foi o aumento significativo de diagnósticos de crianças com TEA na Educação Infantil, apontado pelas dissertações D9 e D13, o que reforça a urgência de políticas e práticas inclusivas adequadas. A D10 analisou o uso do aplicativo TEACCH.me como uma ferramenta eficaz para auxiliar o trabalho pedagógico com

crianças com TEA, enquanto a D19 abordou o desenvolvimento de tecnologias, como o percussor investigativo TEA Complex e o GAIAAR, que ampliam possibilidades metodológicas. Por fim, a D21 evidenciou o papel do desenho e do ato de desenhar como elementos significativos na experiência escolar de crianças com TEA, destacando a expressão artística como forma de inclusão e comunicação.

As dissertações analisadas revelam a complexidade da inclusão escolar de crianças com TEA, abrangendo desde questões legais e formativas até a utilização de tecnologias inovadoras como facilitadoras da prática pedagógica inclusiva. A Lei nº 12.764/2012 surge como uma base essencial para garantir os direitos dessas crianças, mas sua efetivação depende de uma articulação eficaz entre políticas públicas e educacionais, formação de professores (inicial e continuada) e práticas pedagógicas inclusivas que acolham a diversidade como dimensão potente da humanidade e da formação integral da criança autista.

Na continuidade da pesquisa em pauta, temos a análise em correlação com o que revelam as teses de doutorado, quanto às práticas pedagógicas inclusivas de crianças com TEA na Educação Infantil. As teses analisadas emergiram do Portal da Capes de Teses e Dissertações e da BDTD, e o Quadro 3 sistematiza os achados.

QUADRO 3– Teses publicadas na BDTD e Portal da Capes Teses e Dissertações

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição / Periódico	Plataforma
T1	2019	Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo longitudinal	Cibele Shirley Agripino Ramos	Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa/PB	CAPES T&D
T2	2023	A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador - Bahia	Elida Cristina da Silva de Lima Santos	Universidade Federal da Bahia (UFBA)/BA	BDTD

Fonte: Próprios autores, 2025.

No que se refere às práticas pedagógicas inclusivas de crianças com TEA na Educação Infantil, ambas as teses destacaram a importância de estratégias educativas que promovam a participação e o desenvolvimento de crianças com TEA no ambiente escolar. As práticas pedagógicas inclusivas não apenas asseguram o direito à educação integral, mas também são fundamentais para criar espaços de aprendizado que respeitem a singularidade de cada aluno.

A discussão apresentada nas teses reforça a necessidade de formação continuada dos professores e da adoção de metodologias que considerem as especificidades de crianças com TEA, como abordagens visuais e estruturadas que facilitem a comunicação e a interação social.

A análise dessas teses revela que a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil é um processo complexo, que exige esforços integrados em diferentes níveis. Por um lado, as práticas pedagógicas devem ser constantemente adaptadas para atender às necessidades individuais; por outro, as políticas públicas e educacionais precisam ser fortalecidas para garantir a sustentabilidade e a efetividade das ações inclusivas em todos os níveis de ensino.

Destarte os resultados da pesquisa revelaram que as produções têm oferecido contribuições para o avanço das práticas pedagógicas inclusivas, o desenvolvimento de políticas públicas e educacionais, bem como a compreensão dos desafios e possibilidades da área. Igualmente, revelaram a importância da valorização da prática pedagógica inclusiva como elemento essencial da formação inicial e continuada de professores, com vistas à consolidação do desenvolvimento integral das crianças com TEA desde a Educação Infantil.

Considerações finais

Ao mapear as publicações científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com TEA na Educação Infantil, conclui-se que estas têm oferecido contribuições significativas para o avanço das práticas pedagógicas inclusivas de fato, bem como para o desenvolvimento de políticas públicas e educacionais mais consistentes. Esses estudos não apenas reafirmam o direito das crianças com TEA à educação integral, mas também ampliam o entendimento sobre as estratégias necessárias para garantir sua participação efetiva no ambiente escolar; além disso, refletem de modo consciente acerca da formação profissional dos docentes para atuação docente produtiva junto ao público-alvo da Educação Especial.

Uma das principais contribuições desses trabalhos é a valorização da prática pedagógica inclusiva como elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Nessa ceifa, as pesquisas destacam que estratégias estruturadas, o uso de materiais adaptados e o fortalecimento das interações sociais entre pares são fundamentais para promover a aprendizagem e a inclusão escolar desde a mais tenra idade. Além disso, as publicações ressaltam o papel central dos professores no processo educativo, apontando a necessidade de formação continuada para que possam atuar de forma eficiente diante das demandas específicas das crianças com TEA.

Portanto, as publicações sugerem formações em contexto voltadas à inclusão escolar, com foco em abordagens práticas e teóricas imanentes à perspectiva inclusiva como indispensáveis para transformar a escola da infância em um ambiente acolhedor e inclusivo. Outro ponto relevante trazido pela literatura é o papel da interação social no contexto da Educação Infantil. As crianças com TEA, quando inseridas em ambientes que promovem interações inclusivas, apresentam progressos significativos em sua socialização. Estudos mostram que a convivência com colegas com desenvolvimento típico pode fomentar aprendizagens mútuas, favorecendo não apenas o desenvolvimento das crianças com TEA, mas também a formação de uma cultura de respeito à diversidade entre todas as crianças.

Outrossim, o uso de tecnologias assistivas tem mostrado resultados positivos e promissores para ampliar a comunicação e o engajamento das crianças com TEA em atividades escolares na Educação Infantil, e pode espalhar para outras etapas e níveis de ensino, como elemento importante de fomentar aprendizagem, pois a inovação pedagógica via tecnologia assistiva pode transpor barreiras e instrumentalizar oportunidades de aprendizado.

Enfim, no escopo deste artigo foi alcançado o objetivo fundante de mapeamento e sistematização analítica das pesquisas correlacionadas às práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com TEA na Educação Infantil. Espera-se que os achados da pesquisa possam reverberar em outras pesquisas que também tangenciem a Educação Infantil, a Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista nos cenários nacional e internacional.

Referências bibliográficas

ALCUDIA, R. **Atenção à diversidade: a escola inclusiva no contexto da educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. ed.] /elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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/112764.htm Acesso em: 10 out.2025.

CARVALHO, J. S. F. de. **Inclusão: um desafio do presente.** São Paulo: Summus Editorial, 2016.

CORDEIRO, I. de F. **Inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil: uma revisão de literatura.** 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Nájela Tavares Ujiie. Paranavaí, 2025.

FINK, M; SILVA, S. S. de C. A educação na perspectiva inclusiva, a psicopedagogia e o trabalho colaborativo como possibilidades de transformar o aprender. In: UJIIE, Nájela Tavares; BLASZKO, Caroline Elizabel. (Orgs.). **Psicopedagogia, formação e atuação do psicopedagogo: possibilidade de metamorfosear o aprender.** Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021. p.130-145.

KISHIMOTO, T. M. **Educação infantil: currículo e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. **Políticas e educação infantil: qualidade, avaliação e formação de profissionais.** Campinas: Papirus, 2003.

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003

MANSUR, D. R; ALTOÉ, R. O. Ferramenta tecnológica para realização de revisão de literatura em pesquisas científicas. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v.10, n. 1, p. 8-28, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2007.

PANIAGUA, G; PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta a diversidade.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIZZINI, I. **Políticas públicas e a infância: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Tratado de Pediatria:** Sociedade Brasileira de Pediatria. 4. ed. Barueri-SP: Editora Manole, 2019.

UJIIE, N. T. A construção de um espaço inclusivo e estratégias de ação educativa para a primeira infância. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIIE, Nájela Tavares. (Orgs.). **Educação Infantil: saberes e fazeres.** Curitiba-PR: CRV, 2011. p. 67-79.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Salamanca (Espanha), Genebra: UNESCO, 1994.

VASSÃO, A. M. **Acessibilidade e inclusão: algumas perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2017.

VICARI, L. P. L; RAHME, M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e24, p. 1-23, 2020.



Autismo no contexto do desenvolvimento educacional no semiárido brasileiro: perspectivas e ações¹

Autism in the context of educational development in the brazilian semi-arid: perspectives and actions

Maria Gilnária Gomes Melo Silva²

Lázaro Fabrício de França Souza³

Aline Lidiane Batista⁴

Resumo

A cultura da inclusão atravessa a realidade educacional em seus diferentes níveis de ensino. Este texto é fruto de pesquisa documental de abordagem qualitativa, norteadada pelo seguinte objetivo geral: analisar, a partir do relatório e relatos integrados institucionais do período de 2015 a 2023 o papel das políticas de acessibilidade da CAADIS/UFERSA na transposição de barreiras e na promoção da inclusão de discentes com TEA no Ensino Superior. A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), situada no Estado do Rio Grande do Norte vem oferecendo espaços significativos para assistir alunos com TEA, por meio dos atendimentos e ações desenvolvidas pela Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS) com vista a transposição de barreiras no contexto universitário. É importante salientar que a análise do relatório e relatos integrados emitidos pela Coordenação (2015 a 2023), evidenciou avanços no processo de acessibilidade a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas direcionadas aos discentes com TEA nos campus da UFERSA, circunscritos nos municípios de Mossoró, Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros. Contudo, permanece clara a necessidade de ampliar e fortalecer ações de suporte para a democratização da educação na perspectiva inclusiva, pautada na equidade social.

Palavras-chave: Ensino Superior Inclusivo; Acessibilidade; Autismo.

Abstract

The culture of inclusion permeates educational reality across various levels of instruction. This study is the result of qualitative documentary research, guided by the following general objective: to analyze, based on institutional integrated reports and accounts from the 2015–2023 period, the role of accessibility policies implemented by CAADIS/UFERSA in overcoming barriers and promoting the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Higher Education. The Federal Rural University of the Semi-Arid (UFERSA), located in the state of Rio Grande do Norte, has been providing significant spaces to support students with ASD through services and actions developed by the General

¹Pesquisa vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão COPAF – Construindo o Presente, Alicerçando o Futuro: Programa de Educação, Mentoria, Desenvolvimento Pessoal e Assistência Integral ao/à Discente.

²Mestranda em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR-CNPq/UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5031-8029> E-mail: mgilnariamelo@gmail.com

³Doutorando em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFRN). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) – Brasil. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Humanidades e Saúde do Semiárido (NEPHUS-CNPq/UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3820-9024> E-mail: lazaro.souza@ufersa.edu.br

⁴Doutora em Química Biológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) – Brasil. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Humanidades e Saúde do Semiárido (NEPHUS-CNPq/UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2130-4807> E-mail: aline.batista@ufersa.edu.br

Coordination of Affirmative Action, Diversity, and Social Inclusion (CAADIS), aiming to remove barriers within the university environment. The analysis of the integrated reports and accounts issued by the Coordination (2015–2023) evidenced progress in the accessibility process stemming from the development of inclusive pedagogical practices tailored to students with ASD across UFERSA campuses in the municipalities of Mossoró, Angicos, Caraúbas, and Pau dos Ferros. However, there remains a clear need to expand and strengthen support actions to further the democratization of education from an inclusive perspective, grounded in social equity.

Keywords: Inclusive Higher Education; Accessibility; Autism.

Introdução

Criada em 2012, a Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS), da universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), vem desenvolvendo iniciativas para democratizar o acesso à universidade pública, sobretudo no âmbito pedagógico, de extensão e curricular. Partindo da premissa que o contexto universitário reúne um público-alvo diverso e abarca uma elevada carga acadêmica, sensorial e cognitiva, faz-se necessário tecer discussões sobre a acessibilidade que se promove para a implementação de estratégias de inclusão dos discentes com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Nessa direção, o texto em tela se insere no rol de discussões que versam sobre as reverberações das políticas de acessibilidade que norteiam os processos de inclusão dos alunos com TEA no Ensino Superior Público. A escolha pelo presente tema é justificada com base nos dados do Censo da Educação Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), o qual demonstrou que em 2023, o número de estudantes com TEA matriculados em cursos de graduação de instituições brasileiras correspondia a um total de 9.718 alunos matriculados. Esse dado evidencia o avanço do acesso desse público à universidade e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de ampliação das políticas institucionais que assegurem condições efetivas de permanência e inclusão.

Partindo dessa premissa, este estudo tem como objetivo geral analisar, a partir do relatório e relatos integrados institucionais do período de 2015 a 2023 o papel das políticas de acessibilidade da CAADIS/UFERSA na transposição de barreiras e na promoção da inclusão de discentes com TEA no Ensino Superior. Tendo em vista que nos últimos anos tem-se constatado um crescimento expressivo do ingresso de estudantes com TEA na academia, assim, partimos da seguinte inquietação: como as ações de acessibilidade da CAADIS/UFERSA têm contribuído para a transposição de barreiras e a inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme os registros institucionais de 2015 a 2023?

No que toca à dimensão metodológica dessa produção, utilizou-se da pesquisa documental para produzir os dados do estudo, considerando os dispositivos legais, como a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como uma análise pontual dos documentos institucionais.

O estudo não pretende esgotar as questões que atravessam o campo das políticas educacionais na perspectiva inclusiva, aqui traçamos algumas reflexões que emergiram no exercício de pensar o papel da política de acessibilidade no âmbito da UFERSA, reiteramos a necessidade do envolvimento da comunidade acadêmica para construção de um ambiente acolhedor, humanizado e que viabilize a participação de todos os estudantes.

Pessoas com TEA, foco deste estudo, apresentam diferentes intensidades na severidade das manifestações do transtorno. Destarte, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 5) traz uma abordagem segmentada em níveis de suporte: nível 1, nível 2 e nível 3. Destacamos a importância de observar o espectro sob a ótica da equidade para o desenvolvimento pessoal, social, homeostático e acadêmico do sujeito.

Este estudo vislumbra estreitar o diálogo entre universidade e sociedade em torno do impacto das políticas de acessibilidade no contexto do Ensino Superior público. Os resultados evidenciam uma crescente demanda por acessibilidade ao longo do período analisado, como também uma efetiva implementação de práticas de inclusão no interior da UFERSA, instituição situada no semiárido brasileiro.

Ademais, apresentamos além dessa seção introdutória mais três seções e as considerações finais. A próxima seção foi organizada para apresentar ao leitor como se estruturou o caminhar metodológico do estudo. Na sequência, discute-se sobre a democratização da educação superior pública e ressaltamos alguns dos dispositivos legais que respaldam as práticas inclusivas dentro do ambiente acadêmico. Posteriormente, traçamos uma análise pontual do relatório e relatos integrados emitidos pela instituição no período delimitado. Por fim, apresentamos nossas considerações em relação aos principais resultados encontrados.

Metodologia

Sob uma abordagem qualitativa, o estudo é fruto de pesquisa documental realizada pelos autores no ano de 2024. Frisamos com respaldo em Severino (2014, p. 95):

[...] pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, [...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Os dados da pesquisa foram construídos mediante documentos institucionais que contemplam ações voltadas à democratização dos processos educativos aos estudantes com TEA, regularmente matriculados na UFERSA. As ações desenvolvidas pela Coordenação na perspectiva inclusiva são documentadas, entretanto, informações internas sobre os atendimentos individualizados são confidenciais, dessa forma, foram consultados apenas dados públicos. Durante o levantamento da documentação não encontramos outros registros da Coordenação em anos anteriores a 2015, tampouco, posterior ao ano de 2023, o que constituiu uma das limitações do estudo.

Os critérios estabelecidos para a seleção do material considerou: (a) caráter público das fontes; (b) atendimentos e ações direcionadas aos estudantes com TEA. Salientamos que o recorte temporal foi determinado com base no período de divulgação dos documentos institucionais disponíveis, os quais podem ser consultados de forma *online* no portal oficial da UFERSA (Início > CAADIS - Notícias > Relatórios).

Em síntese, a análise concentrou-se nas ações da Coordenação voltadas aos estudantes com TEA, conforme especificado, dessa forma, com vista a atender aos critérios de exclusão, foram descartadas todas as informações que não contemplavam especificamente esse público. No que se refere à técnica de análise dos dados qualitativos, empregou-se a Análise Textual Discursiva, “[...] composto por três fases: a unitarização, a categorização e a comunicação” (Medeiros; Amorim, 2017, p.254).

Os procedimentos analíticos, fundamentados na Análise Textual Discursiva, se desdobraram em um ciclo de três fases. Na fase inicial, a “unitarização”, realizamos a fragmentação do *corpus* em unidades de sentidos por meio de leitura atenta e interpretativa com ênfase nos detalhes relacionados ao objeto de estudo. A fase de “categorização” correspondeu a organização dos dados sobre os atendimentos e ações aos discentes com TEA realizados pela CAADIS/UFERSA (2015 a 2023). Por fim, na terceira fase a da “comunicação”, diz respeito ao processo de escrita do texto final que resultou neste artigo, fundamentado no diálogo entre os achados e a literatura da área educacional que versa sobre a temática, entre os autores

destacamos: Nozu, Bruno e Cabral (2018), Francisco (2021), Ferreira e Nozi (2025), entre outros autores.

A democratização do direito à Educação Inclusiva em debate

Na quadragésima segunda reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o trabalho de Conceição (2025) destacou um aspecto histórico acerca da implementação das políticas públicas na Educação Superior: desde o início da década de 2000, as políticas públicas no cenário educacional brasileiro assumem a finalidade de garantir o direito à educação pública a partir de iniciativas de ampliação do acesso e permanência dos estudantes no espaço acadêmico ao longo do percurso formativo. Para o autor, ocorreu um aumento inegável do número de matrículas nas Instituições Ensino Superior (IES) nas últimas décadas, no entanto, ainda persistem elevadas taxas de evasão, fato que provoca reflexões sobre a efetivação das políticas de apoio à inclusão.

Destacamos alguns dos principais marcos regulatórios, quais sejam, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), ambos inspirados na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, celebrada na sede da Organização das Nações Unidas em 2006, no entanto, segundo Nozu, Bruno e Cabral (2018), ainda se nota profundos desafios na democratização do direito à educação, especialmente, em nível superior.

O conceito de Transtorno do Espectro Autista – TEA, no âmbito educacional dialoga com as definições contidas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), atualmente o manual encontra-se em sua 5ª edição, especificando, entre outras nuances, que o TEA consiste em um transtorno do neurodesenvolvimento, essa definição serve de parâmetro para melhor fundamentar as intervenções pedagógicas, como, por exemplo, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PEI), documento que viabiliza estratégias de adaptação do currículo do curso, atividades avaliativas e institucionais com base nas especificidades de aprendizagem de cada aluno.

O espectro apresenta uma dimensão complexa, todavia, assistir os estudantes com TEA em suas singularidades implica lançar luz aos processos educativos que se promovem dentro das instituições em uma perspectiva inclusiva. Cabe sublinhar que a Educação concebida a partir da ótica da inclusão é um princípio fundamentalmente preconizado na base político-normativa que norteiam a organização educacional em todos os níveis de ensino.

Na obra “Educação Inclusiva”, Mittler (2003) enfatiza a necessidade de conceber a inclusão como processo contínuo de transformações em toda a estrutura escolar, desde o currículo, planejamento, avaliação, atitudes e trocas firmadas no contexto do ensinar e do aprender. Corroborando com a discussão, Arroyo (2014) chama atenção para a presença afirmativa dos sujeitos outros que chegam à universidade, evocando ações coletivas que interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por outras pedagogias que possam superar modelos hegemônicos de cunho integracionistas e segregacionistas, fundamentando-se no desenvolvimento de práticas colaborativas, de valorização e múltiplas formas de promover o engajamento dos estudantes e assegurar a universalização do direito à educação.

No quadro 1, sintetizamos as características fundamentais do TEA, articulando-as aos respectivos níveis de suporte que orientam o atendimento às especificidades de cada estudante.

QUADRO 1 – Níveis de suporte para pessoas com TEA

Níveis de Suporte	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 – exige suporte elevado	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema fixação em atividades homogêneas com extremo sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 – exige suporte significativo	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 – exige suporte	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Adaptado pelos autores, com base no DSM – 5, 2024.

Sublinhamos acerca da relevância de conceber os processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional dos estudantes com TEA, a partir de uma perspectiva equitativa para possibilitar um desenvolvimento pleno no âmbito pessoal, social, homeostático e acadêmico do sujeito. No contexto do Ensino Superior, o qual abarca uma intensa carga sensorial e cognitiva, faz-se necessário promover ações que fortaleçam a acessibilidade e inclusão dos discentes com TEA no ambiente universitário.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, amplamente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, preconiza no capítulo IV, o direito à educação, ressaltando entre outros aspectos que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p.12).

Para a democratização do direito à educação, não é suficiente apenas a previsão legal para garantir o efetivo alargamento do desenvolvimento educativo, torna-se necessário também o envolvimento da comunidade acadêmica para construção de um ambiente acolhedor, humanizado e que viabilize a participação de todos os estudantes. Nessa direção, Ferreira e Nozi (2025) explicam com base em Fischer (2019):

Apesar de prevista em lei e do aumento gradativo do número de matrículas, a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior acontece de forma tímida e hesitante; principalmente por falta de informação sobre as características próprias do transtorno e a falta de formação pedagógica dos professores nesse nível de ensino [...] (Ferreira; Nozi, 2025, p. 383).

O diálogo levantado pelas autoras Ferreira e Nozi (2025), aponta os desafios que atravessam o trabalho inclusivo no interior das IES. Nesse ínterim, dois aspectos ganham destaque na visão das autoras, o primeiro, diz respeito à ausência de discussões específicas sobre os níveis de suporte que demanda o espectro, o que pode gerar barreiras no planejamento e execução de ações voltadas à inclusão do aluno com TEA devido a não compreensão da condição individual de cada estudante. O segundo aspecto sinalizado pelas autoras está

intrinsecamente relacionado a carência de formação pedagógica dos professores universitários, que não tiveram uma formação direcionadas ao trabalho com esse público, o que, por vezes, acarreta lacunas na adaptação de conteúdos curriculares, de materiais ou metodologias de ensino.

De acordo com a Lei nº 12.764/2012, a qual dispõe no 2º parágrafo do Art. 1: “[...] que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p.1). Nesse diapasão, é preciso traçar estratégias de ensino adaptadas, levando sempre em consideração a perspectiva do aluno.

O estudo investigativo desenvolvido por Costa e Pieczkowski (2025) sobre os desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, as autoras dialogam sobre a dupla dimensão das práticas inclusivas. Segundo as autoras, coexiste o empenho em atender às exigências legais com formas veladas de exclusão, na análise das autoras, quando a educação é pautada por uma lógica mercadológica, a inclusão transmuta-se em um objetivo meramente burocrático, regulado por métricas de desempenho que ignoram as necessidades específicas do corpo discente e revelam as tensões políticas ocultas no ambiente acadêmico.

Esse pensamento também reflete a visão de Cardoso e Lôbo (2023) ao discorrerem sobre a lógica neoliberal no campo da educação.

Nota-se que progressivamente o neoliberalismo vem se infiltrando na educação brasileira trazendo novas propostas educacionais contendo concepções implícitas e explícitas evidenciadas por controle. Nas últimas décadas vem acelerando a influência do pragmatismo ideológico neoliberal, no sentido de adoção de políticas educacionais que impulsionam a privatização do ensino, principalmente o superior (Cardoso; Lôbo, 2023, p.130).

As autoras argumentam que a lógica neoliberal reduz a educação à mera formação de capital humano para o mercado, negligenciando o compromisso com a humanização, a cidadania e a emancipação das minorias historicamente excluídas do sistema de ensino. Quando discutimos sobre os processos de inclusão do estudante com TEA, especificamente, um aspecto que merece especial atenção se refere a uma singularidade desse público, o hiperfoco, isto é, seu elevado grau de concentração e interesses restritos. Essa característica foi descrita por Francisco (2021) em seu estudo dissertativo como uma potencial fonte para traçar estratégias didáticas, constatação que se contrapõe a uma ótica negativa que impede canalizar o conhecimento por meio do ângulo e do interesse do aluno.

Por fim, a consolidação de uma universidade inclusiva implica planejar ações, pensar estratégias para democratizar o tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão). Tais práticas devem oferecer apoio personalizado e considerar as especificidades de cada aluno, consolidando uma formação integral que estimule o protagonismo e a autonomia.

Política de acessibilidade da CAADIS/UFERSA: uma análise do relatório e relatos integrados (2015 a 2023)

A Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social foi criada pelo Conselho Universitário (CONSUNI), através da Resolução nº 005/2012, de 31 de outubro de 2012, que tem como uma de suas missões institucionais a democratização da educação inclusiva e a permanência do discente com deficiência na universidade pública. A Coordenação em destaque desempenha um trabalho extremamente necessário, face ao crescimento das demandas dos discentes regulares que na condição de pessoa com deficiência, necessitam das atividades de acessibilidade e inclusão para conseguir avançar no seu processo formativo em nível superior.

Nessa direção, com base a Resolução do CONSUNI, a referida Coordenação tem por finalidade um conjunto de iniciativas que estabelecem conexões com diferentes programas, quais sejam:

- I – Realizar estudos e propostas para a implantação de programas e medidas de ações afirmativas e inclusão social para o acesso e permanência de estudantes na universidade;
- II – Promover o amplo diálogo e debate sobre ações afirmativas com todos os segmentos universitários e comunidade, com vistas às formas de ampliação do acesso e a permanência bem sucedida de estudantes na universidade;
- III – Propor mecanismos de monitoramento, acompanhamento e avaliação sistemática das medidas adotadas na universidade; bem como a criação de comissões, núcleos e comitê gestor de políticas afirmativas e inclusão social;
- IV – Desenvolver atividades educativas e ações para discussão de medidas de apoio à permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na universidade;
- V – Garantir as condições de acessibilidade física, pedagógica, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (CONSUNI/UFERSA, 2012, p.2).

Em consonância com as categorias analíticas, os documentos investigados sinalizam para alguns serviços de acessibilidade ofertados, a saber: produção de materiais, encaminhamento para profissionais especializados na área de pedagogia, serviço social, fonoaudiologia e psicologia, dentre outros. Os serviços podem ser solicitados formalmente pelos discentes via SIGAA-UFERSA, após receber a solicitação do discente, realiza-se o

acolhimento com a equipe multidisciplinar e encaminha à coordenação do curso ao qual o discente está vinculado, um plano individualizado elaborado pelos profissionais, possibilitando uma abordagem singular no processo formativo e viabilizando adaptações conforme as potencialidades e necessidades do discente.

Sublinha-se a complexidade do trabalho institucional realizado, diante do desafio de implementar políticas inclusivas que respeitem a subjetividade de cada discente. No contexto dos estudantes com TEA, tal desafio é potencializado pela heterogeneidade de suas manifestações e necessidades específicas. A convergência entre o suporte personalizado às demandas discentes e a articulação sistêmica da instituição, constitui o eixo central para materializar de forma efetiva os processos educativos.

Por meio de uma análise pormenorizada acerca das estratégias e ações desenvolvidas, observa-se a consolidação de políticas públicas voltadas ao suporte dos discentes com necessidades específicas. Nesse contexto, a UFERSA adotou medidas proativas em consonância com o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, conhecido como “Programa Incluir”, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que busca implementar ações que fortalecem a inclusão acadêmica no âmbito das instituições federais de Ensino Superior, como descrito:

A UFERSA realizou o “Programa Incluir: construindo o caminho para a acessibilidade”, no qual se equipou e aprendeu a atender melhor as pessoas com deficiências e com necessidades especiais, dotando a universidade de infraestrutura e equipamentos, necessários ao atendimento e acessibilidade de alunos, [...] que tenham alguma necessidade especial, [...] (CAADIS, 2015 - 2020, p.2-3).

Conforme abordado no relatório de 2015 a 2020 a instituição vem, ao longo do tempo, modificando suas práticas para melhor atender os discentes com deficiência. Nesse lastro, em 2018 ocorreu uma mudança significativa, foi estruturado um novo protocolo de acompanhamento visando tornar o processo mais ágil e eficiente com foco na interlocução entre cursos, professores e técnicos da instituição. Com base no relatório supracitado, os antigos pareceres pedagógicos foram substituídos por plano de acompanhamento individualizado, que apresenta recomendações e estratégias didáticas voltadas às especificidades de cada estudante. Paralelamente, manteve-se o uso do plano individualizado de desenvolvimento acadêmico, considerado um instrumento interno de planejamento e de monitoramento das ações realizadas junto aos discentes acompanhados.

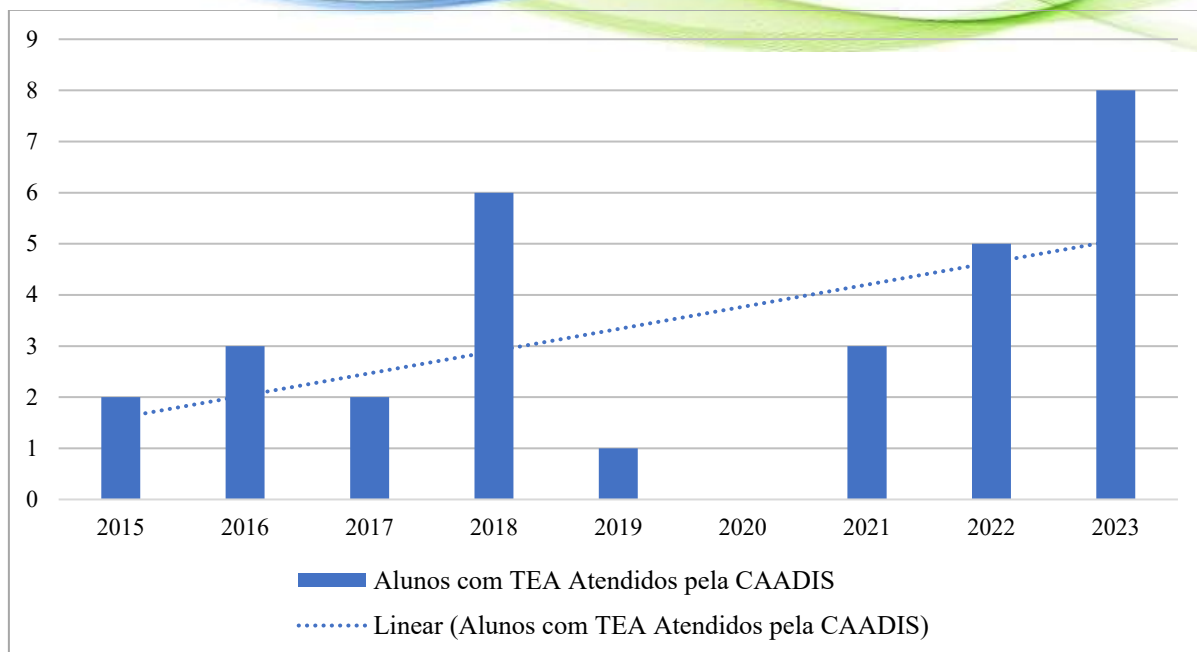
A ampliação dos recursos do Programa Incluir em 2023, materializado pela ampliação do quantitativo de bolsas de acessibilidade (de 11 para 17) e pelo reajuste de seu valor nominal para 520 reais, configura uma ação fundamental para a sustentabilidade da permanência dos discentes na universidade. Esse investimento sobrepassa a assistência financeira convencional, atuando como um fomento direto à autonomia do discente com TEA, ao viabilizar a aquisição de tecnologias assistivas e materiais específicos que atenuam as barreiras sensoriais e cognitivas inerentes à elevada carga acadêmica no Ensino Superior.

Ao viabilizar o suporte à permanência, a UFERSA ratifica sua responsabilidade social prevista em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tal postura evidencia que a inclusão pressupõe a garantia de condições materiais de existência, assegurando que o direito à educação pode ser consolidado continuamente com práticas de equidade social, apoio pedagógico adequado e abertura para o diálogo junto à coordenação.

Os dados circunscritos nos documentos analisados revelam um volume considerável de atendimentos a discentes com TEA nos diversos campus da UFERSA, localizados nos municípios de Angicos, Pau dos Ferros, Caraúbas e Mossoró (campus central). Além do suporte direto, essas ações qualificam a formação de docentes e técnicos, aprimorando sua percepção e capacidade de interação com o corpo discente. As autoras De Melo, Constant e Ferreira (2023, p.121) ressaltam com base nas discussões de Oliveira *et al* (2022) que “[...] a responsabilidade pela promoção da inclusão da pessoa com autismo no ensino superior não é somente dos Núcleos de Acessibilidade, mas de todos os envolvidos no processo formativo”.

No contínuo da análise, evidenciamos no Gráfico 1, a distribuição cronológica dos atendimentos no período de 2015 a 2023.

GRÁFICO 1 – Distribuição cronológica dos alunos com TEA atendidos pela CAADIS



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos Relatórios e Relatos Integrados da CAADIS 2015-2023, 2025.

Para viabilizar a análise do Gráfico 1, os dados percentuais contidos no relatório do interstício 2015 a 2020 foram convertidos em valores absolutos, adotando-se o arredondamento para o número inteiro mais próximo a fim de representar fielmente o quantitativo de discentes com TEA atendidos em consonância com os objetivos da inclusão.

A análise dos documentos institucionais revelou a ausência de registros sobre as concepções teóricas que fundamentam as práticas dos profissionais que operacionalizam os serviços de atendimento educacional. Ademais, não conseguimos identificar mecanismos de avaliação contínua pelos pares e pelos discentes assistidos, o que inviabiliza a mensuração do impacto das atividades ou o planejamento de melhorias para atendimentos futuros.

Nos relatos integrados de 2021 a 2023, notou-se que esses documentos já traziam textualizada a representação dos atendimentos em números inteiros e não mais em porcentagem, como observado inicialmente. Dessa forma, conforme pode-se observar na representação gráfica, percebe-se que os períodos com concentração elevada nos atendimentos foram o ano de 2018 (6 alunos) período marcado por uma mudança significativa na gestão, com a introdução do PEI e protocolos mais ágeis de atendimento, o ano de 2022 (5 alunos) e o ápice em 2023 (8 alunos), crescimento este que reflete os impactos de políticas institucionais como o “Programa Incluir” ampliando o quantitativo de bolsas e garantindo melhores condições de permanência aos discentes.

Já os períodos de menor concentração de atendimentos foram durante os anos de 2015 e 2017 (2 alunos atendidos em cada ano), os anos de 2016 e 2021 (3 alunos atendidos, cada ano) e o ano de 2019 (1 aluno). Destaca-se criticamente que o ano de 2020, não apresentou atendimentos de alunos com TEA, demonstrando que o suporte institucional não conseguiu manter o acompanhamento, haja vista o contexto da pandemia da *Covid-19* em todo o país tencionando suspensão total de serviços de apoio e, posteriormente, uma transição abrupta para o atendimento remoto.

Diante do exposto, ao longo do período analisado, notou-se um crescimento acumulativo no número de alunos com TEA atendidos por ano, essa linha de tendência, embora não apresentando uma linearidade, reflete panoramicamente, uma crescente demanda por serviços de acessibilidade no interior da universidade. A procura de suporte por parte dos estudantes tem requerido da Ufersa, nos últimos anos, uma ampliação das políticas de acessibilidade buscando democratizar o espaço universitário para qualificar as experiências dos discentes. No entanto, um ponto que merece ser ressaltado diz respeito ao compromisso de incorporar meios de avaliar avanços e desafios para consolidar um trabalho pedagógico inclusivo. Martins; Leite e Ciantelli (2018), alertam para essa direção quando pontuam:

[...] apesar das políticas existentes em favor do estudante com deficiência no Ensino Superior brasileiro, muito há que se fazer para que de fato haja acesso, permanência e participação desses estudantes a fim de se promover uma educação igualitária, justa que atenda às necessidades especiais de cada sujeito garantindo o seu desenvolvimento acadêmico e social (Martins; Leite; Ciantelli 2018, p.17).

Os documentos analisados foram produzidos em um contexto de atualização do PDI, documento de natureza estratégico que norteia as ações que contemplam a comunidade acadêmica em curto, médio e longo prazo. Com o intuito de reafirmar seu compromisso social com a promoção de uma universidade inclusiva, a Ufersa textualizou no seu PDI (2015/2020):

Assim, na vigência deste PDI, buscar-se-á o desenvolvimento de uma política voltada para o acesso e permanência na graduação e pós-graduação, dos discentes com necessidade educacional especial e/ou com algum tipo de deficiência, no sentido de garantir o atendimento e aplicabilidade da legislação federal, com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, dentre outras metas. Esta política resultará em adequações de acessibilidade de forma que em 2019 a Instituição tenha padrões consideráveis de acessibilidade em suas edificações, recursos didáticos e pedagógicos (PDI/Ufersa, 2015/2020, p.52).

O dispositivo previa três metas relacionadas às ações que deveriam ser executadas para atender aos objetivos acima especificados, a saber: eventos anuais de conscientização sobre acessibilidade; capacitação profissional dos servidores federais acerca do atendimento educacional especial; e implementação de atendimentos aos estudantes com deficiência. Reiteramos que o novo PDI (2021-2025) trouxe em seu *corpus* uma breve avaliação das atividades referentes ao documento anterior, as metas previstas entre 2015 a 2020 não foram alcançadas em sua totalidade, um dos fatores que impossibilitou a viabilidade dos serviços foram os contingenciamentos no orçamento da universidade em 2019, conforme consta em documento.

Sobre este aspecto, Martins *et al* (2024, p.5) reforça que “no período de 2019 a 2022 a educação superior nacional foi tomada por grandes incertezas, com políticas orientadas por ideais partidários, desconsiderando a verdadeira amplitude de políticas”. Os autores ainda destacam que esse cenário de cortes orçamentários iniciou durante o governo de Michel Temer (2016-2018) e ganhou maior proporção durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

A análise aqui construída evidencia a relevância das ações inclusivas de apoio à permanência dos discentes com TEA (foco do estudo) no espaço universitário, ao mesmo tempo, frisa acerca dos desafios enfrentados ao longo da trajetória da Coordenação supracitada. Apesar das barreiras macroestruturais ao longo do período evidenciado, a CAADIS demonstrou sua resiliência ao mostrar o comprometimento com a oferta de suporte individualizado, adaptando o ambiente acadêmico para viabilizar o desenvolvimento educacional no semiárido brasileiro.

Considerações finais

O estudo demonstrou o papel significativo da CAADIS, dando visibilidade às demandas singulares dos alunos com TEA. As diversas estratégias institucionais evidenciam a importância da adaptação e personalização do ambiente acadêmico com foco nos diferentes níveis de suporte dos discentes autistas. Nota-se também o esforço para promover o aperfeiçoamento do processo formativo dos estudantes com deficiência.

Os resultados apontados sublinham a crescente demanda por acessibilidade e inclusão no contexto do Ensino Superior. À luz dessa discussão, evidenciou-se o impacto positivo das políticas de acessibilidade no âmbito institucional, contudo, apontamos que ainda há muito a ser feito em relação a construção de práticas colaborativas para ampliar a participação de alunos

com TEA na universidade, independentemente do curso escolhido, dessa forma, pode-se caminhar para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às necessidades individuais de cada aluno.

É igualmente necessário um estreitamento entre o professor e o aluno para que o professor compreenda a necessidade do estudante e, caso necessário, adapte sua metodologia de ensino para a efetiva compreensão do discente. Partindo do entendimento exposto ao longo do estudo, o espectro autista não denota homogeneidade entre os discentes com TEA, pelo contrário, cada discente tem sua particularidade e condições únicas. Com base nesse entendimento, é preciso ter sensibilidade e examinar a temática por uma ótica da humanização, da equidade e cientificamente fundamentada.

Esse estudo busca trazer contribuições relevantes e pretende somar às discussões levantadas no campo educacional inclusivo para a ampliação do debate sobre a temática. Contudo, como se pode depreender, o referido estudo não esgota o assunto, tornando necessário que novas pesquisas surjam contribuindo para o aprofundamento e aperfeiçoamento das políticas de acessibilidade desenvolvidas no país.

Referências bibliográficas

AMERICAN, P. A. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 30/11/2024.

BRASIL. **Lei nº 12. 764 de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 30/11/2024.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf> Acesso em: 30/11/2024.

CONCEICAO, M. R. A evasão na Educação Superior: como as pesquisas discutem o tema por meio das estatísticas educacionais. In: Reunião Nacional da ANPEd, 2025, João Pessoa. **Anais da 42ª Reunião Nacional da ANPEd**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/websevice/docs/19305-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 08/04/26.

CARDOSO, J. C.; LÔBO, D. C. O neoliberalismo na educação: uma abordagem de controle ideológico permissível. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v.12, n. 2, p. 123-138, 2023.

COSTA, J. M. de M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: desafios da gestão universitária**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 2025, João Pessoa. Anais da 42ª Reunião Nacional da ANPEd. Disponível em: <https://www.anped.org.br/webservice/docs/18189-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 08/04/26.

DE MELO, S. C.; CONSTANT, E.; FERREIRA, A. T. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 112–128, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74128.

FERREIRA, J. M.; NOZI, G. S. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: um retrato dessa temática no cenário acadêmico. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 34, n. 2, 2025, p. 382-407.

FRANCISCO, F. H. N. **Hiperfoco do transtorno do espectro autista como estratégia didática da aprendizagem de matemática**. 2021. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2021.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2018, p. 15-23.

MARTINS, M. S. G.; SILVA, M. F.; RITA, L. P. S.; GUIMARÃES, R. G.; GONÇALVES, B. S. Impacto dos cortes orçamentários na execução de ações e projetos de uma Instituição Federal de Ensino (IFES) do nordeste brasileiro (2019-2022). **Navus**: Florianópolis, v. 14, p. 01-17 jan./dez. 2024.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. **Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação** Laplage em Revista, vol. 3, n. 3, 2017.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2018, p.105-113.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA. **Resolução CONSUNI/UFERSA Nº 005/2012, de 31 de outubro de 2012**. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wpcontent/uploads/sites/79/arquivos/consuni/2012/RESOLUCOES/RESOLUCAO_CONSUNI_005_2012_alterada.pdf> Acesso em: 29/11/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA. Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social. **Relatório 2015 - 2020 – CAADIS**.



Mossoró. Disponível em: <<https://caadis.ufersa.edu.br/relatorios/>> Acesso em: 29/11/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA. Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social. **Relato Integrado 2021 – CAADIS.**

Mossoró. Disponível em: <<https://caadis.ufersa.edu.br/relatorios/>> Acesso em: 29/11/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA. Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social. **Relato Integrado 2022 – CAADIS.**

Mossoró. Disponível em: <<https://caadis.ufersa.edu.br/relatorios/>> Acesso em: 29/11/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA. Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social. **Relato Integrado 2023 – CAADIS.**

Mossoró. Disponível em: <<https://caadis.ufersa.edu.br/relatorios/>> Acesso em: 29/11/2024.



Sala de Recursos Multifuncionais e Formação Docente: Elementos Estruturantes para a Efetivação do Atendimento Educacional Especializado

Multifunctional Resource Rooms and Teacher Education: Structuring Elements for the Effectiveness of Specialized Educational Services

Deborah Pereira Carvalho dos Santos¹

Luciene Figueiró Marques²

Patrícia de Oliveira³

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, realizada com professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Maringá-PR, cujo objetivo principal é discutir a formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas SRM, compreendendo-a como elemento estruturante para a efetividade desse serviço. Parte-se da premissa de que a SRM constitui espaço pedagógico especializado que exige conhecimentos específicos relacionados ao desenvolvimento humano, às estratégias de mediação diferenciadas e à articulação com o ensino comum. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Mantoan, Pletsch, Mendes, Glat e Capellini, além dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. A pesquisa, do tipo Estudo de Caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, utilizou questionários e entrevistas com professores de SRM, os quais foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que a formação docente influencia diretamente a organização das intervenções pedagógicas e a objetividade da atuação do professor do AEE nas SRM, impactando o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Conclui-se que investir na formação inicial e continuada é condição essencial para garantir qualidade e efetivação da educação inclusiva.

¹Mestre em Educação Inclusiva pelo programa de Pós-graduação - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Especialista em Educação Especial e em Artes e Educação pelo Instituto de estudos avançados e Pós-graduação. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino do Paraná. Atua como docente, no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, no município de Maringá-PR-Brasil desde 2013. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Inclusão em Educação-GEPPIE - UEM. Bolsista pela CAPES. Email deborah.santos.uem.turma4@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5777-0833> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1690677238223347>

²Mestre em Educação Inclusiva pelo programa de Pós-graduação - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Especialista em Códigos e Linguagens pela Universidade de Brasília (UNB). Graduada em Letras pela Universidade de Brasília (UNB). Docente em Sala de Recursos Multifuncionais da Secretaria de Educação do DF. E-mail: luciene.marques.uei.turma4@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8420-6318> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8005922464554787>

³Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Central Paulista - UNICEP. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade São Luís de Jaboticabal -SP. Docente EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu, atuando no Atendimento Educacional Especializado e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Docente permanente do programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UEM. E-mail patriciaoliveira.eduesp@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3183-9808> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5398970138115860>.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais.

Abstract

This article presents a portion of research developed within the Professional Master's Program in Inclusive Education, conducted with teachers from the Multifunctional Resource Rooms (SRM) in the municipality of Maringá-PR, whose main objective is to discuss the education of teachers working in Specialized Educational Service (AEE) in SRM, understanding it as a structuring element for the effectiveness of this service. It is based on the premise that SRM constitutes a specialized pedagogical space that requires specific knowledge regarding human development, differentiated mediation strategies and articulation with mainstream education. The theoretical framework is based on authors such as Mantoan, Pletsch, Mendes, Glat and Capellini, as well as on Decrees No. 12.686/2025 and No. 12.773/2025. The research, a Case Study with both qualitative and quantitative approaches, used questionnaires and interviews with SRM teachers, which were analysed using Bardin's Content Analysis. The results indicate that teacher education directly influences the organization of pedagogical interventions and the objectivity of the AEE teacher's performance in the SRM, impacting the students' academic and social development. It is concluded that investing in initial and continuing education is an essential condition to guarantee quality and the implementation of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Specialized Educational Assistance; Multifunctional Resource Room.

Introdução

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva⁴, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo objetivo consiste na análise da organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Neste texto, o enfoque recai sobre um elemento estruturante dessa organização: a formação do professor que atua nas SRM e suas implicações diretas na qualidade das intervenções pedagógicas e no desenvolvimento do aluno.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – atualizada pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) – assegura o direito dos alunos público da Educação Especial à escolarização na rede regular de ensino. Contudo, a garantia da matrícula não assegura, por si

⁴Pesquisa de mestrado concluída em março de 2026, intitulada “O plano de atendimento individualizado nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Maringá-PR: desafios docentes”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Brasil.

só, aprendizagem. A efetivação desse direito exige condições pedagógicas que promovam acesso, permanência, participação e desenvolvimento.

É nesse contexto que se insere a oferta do AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino comum, destinado à eliminação de barreiras e à ampliação da participação dos alunos no processo educacional (Brasil, 2025). Enquanto política pública, o AEE demanda organização intencional de recursos, estratégias e profissionais qualificados. Os Decretos nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) e nº 12.773/2025 (Brasil, 2025) reforçam tanto o caráter complementar do atendimento quanto a responsabilidade dos sistemas de ensino na garantia de sua efetivação e na qualificação dos profissionais que nele atuam (Brasil, 2025).

Nesse cenário, a SRM assume relevância como espaço pedagógico estratégico, no qual se planejam intervenções individualizadas, se organizam recursos acessíveis e se constroem estratégias voltadas à promoção da autonomia e da aprendizagem do aluno. Sua importância concretiza-se na qualidade das mediações realizadas e na articulação com o ensino comum. A efetividade desse trabalho está diretamente vinculada à formação do professor responsável por sua condução, uma vez que a prática pedagógica especializada exige fundamentação teórica consistente e domínio de saberes específicos (Mantoan, 2006).

A docência no AEE não se reduz a práticas de reforço escolar ou a ações assistencialistas. Trata-se de uma atuação especializada que envolve compreensão do desenvolvimento humano, análise das barreiras à aprendizagem, elaboração de adaptações curriculares, utilização de tecnologias assistivas e elaboração de instrumentos pedagógicos individualizados, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Glat; Blanco, 2007). Nessa perspectiva, a formação específica constitui condição indispensável para assegurar intencionalidade pedagógica e coerência metodológica (Pletsch, 2009).

Quando o professor dispõe de base teórica consistente e formação continuada eficaz, torna-se capaz de identificar potencialidades, compreender necessidades educacionais específicas, planejar intervenções adequadas e articular o trabalho colaborativo com a classe comum. Neste contexto, discutir a importância das SRM e da formação docente para atuar nesses espaços, não se restringe ao campo acadêmico, mas vincula-se à consolidação de práticas pedagógicas capazes de promover desenvolvimento e aprendizagem. É fundamental termos em mente que formação inicial oferece fundamentos essenciais ao exercício profissional, enquanto a formação continuada possibilita atualização permanente frente às demandas legais, científicas e pedagógicas da Educação Especial (Imbernón, 2011).

À luz dessas considerações, este artigo problematiza: por que a formação específica do professor da SRM é imprescindível? De que maneira a qualificação docente impacta o desenvolvimento do aluno? E por que a articulação entre formação inicial e continuada constitui elemento central para a efetividade do AEE? Ao enfrentar essas questões, o recorte aqui apresentado, busca articular fundamentos teóricos e evidências empíricas, reafirmando a SRM como espaço pedagógico estratégico cuja efetividade depende da qualificação docente e da integração às práticas institucionais, evidenciando que a formação constitui elemento estruturante para a consolidação da política de educação inclusiva.

1. Referencial teórico

1.1 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaço pedagógico especializado e estratégico

A compreensão da SRM como espaço pedagógico especializado implica reconhecê-la como elemento estratégico da política de inclusão escolar. Não se trata de um ambiente auxiliar ou secundário, mas de um serviço que atua na interface entre o direito à matrícula e a garantia de condições efetivas de aprendizagem. Sua relevância decorre do reconhecimento de que a presença do aluno na escola comum, por si só, não assegura acesso ao conhecimento sistematizado.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) reafirma o AEE como serviço complementar ao ensino regular, destinado a eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, integrando-o de forma planejada ao sistema de ensino. Essa concepção desloca o foco da limitação individual para as condições pedagógicas oferecidas pela escola, evidenciando que o desenvolvimento do aluno depende da organização intencional de recursos, estratégias e mediações qualificadas.

Para Mantoan (2006), a inclusão não se resume à presença física do aluno na classe comum, mas exige transformação das práticas escolares. A autora sustenta que a diferença deve ser compreendida como elemento constitutivo do processo educativo, demandando reorganização curricular e metodológica. Nesse contexto, a SRM assume papel relevante ao promover intervenções individualizadas orientadas pelas necessidades específicas de cada aluno, por meio de ações pedagógicas que não substituem o ensino comum, mas ampliam as condições de acesso e participação no currículo.

Mendes e Campos (2015) reforçam que a efetivação da inclusão depende da oferta de serviços especializados articulados ao projeto pedagógico da escola. A SRM configura-se, portanto, como espaço de mediação qualificada, onde se planejam adaptações, se constroem recursos acessíveis e se organizam práticas que favorecem autonomia e aprendizagem nos diferentes contextos escolares.

A especificidade do trabalho na SRM decorre de sua função pedagógica diferenciada. O professor do AEE não replica conteúdos da classe comum; ele analisa barreiras, identifica potencialidades, elabora instrumentos individualizados e organiza intervenções voltadas ao desenvolvimento cognitivo, comunicacional e social do aluno. Trata-se de uma atuação que exige intencionalidade didática, avaliação contínua e articulação colaborativa.

Contudo, é importante destacar que o trabalho desenvolvido na SRM não se realiza de forma isolada. Sua efetividade depende da articulação com o projeto pedagógico da escola, do diálogo constante com os professores da classe comum e do reconhecimento institucional de sua função no interior do sistema de ensino. Assim, deve ser compreendida como parte integrante da organização escolar, e não como espaço destinado à atuação individualizada e desvinculada das demais práticas pedagógicas. A consolidação de uma perspectiva inclusiva pressupõe corresponsabilidade entre os diferentes profissionais da escola, bem como apoio dos sistemas educacionais na estruturação de condições adequadas para o trabalho colaborativo.

A importância da SRM está, assim, diretamente associada à sua capacidade de integrar-se à dinâmica escolar, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, essa potencialidade somente se concretiza de forma plena quando o trabalho desenvolvido nesse espaço é conduzido por profissional devidamente qualificado, cuja formação específica possibilita a organização fundamentada das intervenções, a seleção criteriosa de estratégias e a articulação pedagógica necessária à efetividade do AEE.

1.2 A formação docente como condição para o exercício do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Se a SRM constitui espaço pedagógico especializado, sua efetividade deve estar diretamente vinculada à formação do professor que nela atua. A docência no AEE não pode ser compreendida como mera extensão da formação inicial generalista, pois envolve conhecimentos específicos que demandam aprofundamento teórico e metodológico.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige rigor, pesquisa e reflexão crítica, ressaltando que não há prática pedagógica consistente sem formação permanente. No contexto do AEE, essa afirmação adquire centralidade, uma vez que a atuação envolve tomada de decisões fundamentadas, análise das necessidades educacionais específicas e organização de intervenções individualizadas.

Pletsch (2009) evidencia que a formação inicial nem sempre contempla, de forma aprofundada, as especificidades da Educação Especial. A autora argumenta que o professor da SRM necessita dominar conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano, às adaptações curriculares, às tecnologias assistivas e às estratégias de mediação diferenciadas, que sustentam a atuação especializada.

Nesse contexto, a formação específica também se revela fundamental para que o professor compreenda, de forma aprofundada, a função pedagógica do AEE e as especificidades que caracterizam a atuação na SRM. Conforme discutem Glat (2007) e Mendes (2006), a consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva exige clareza quanto aos objetivos, aos fundamentos e às atribuições do atendimento especializado, de modo que a prática docente esteja alinhada aos pressupostos teóricos e às diretrizes da política educacional. Assim, a formação não se restringe ao domínio de estratégias e recursos, mas envolve a construção da identidade profissional do docente da SRM e a compreensão consciente de seu papel no processo de escolarização do aluno.

Nessa mesma direção, Gatti (2010) reforça que a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação teórica consistente e ao domínio metodológico, destacando que a complexidade das demandas educacionais contemporâneas exige do professor capacidade analítica, conhecimento científico atualizado e competência técnica para organizar práticas pedagógicas coerentes. Capellini e Zerbato (2019), por sua vez, ampliam essa análise ao evidenciar que o ensino colaborativo constitui elemento essencial para a articulação entre AEE e sala comum, pois a efetividade do atendimento especializado depende da construção de estratégias compartilhadas, do diálogo pedagógico e da corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos.

Essas perspectivas dialogam com Nóvoa (2009), ao afirmar que a profissionalização docente se consolida por meio de processos formativos contínuos, sustentados pela reflexão crítica sobre a prática. No contexto do AEE, essa exigência torna-se ainda mais significativa, dado que o professor atua com avaliação pedagógica diferenciada, planejamento intencional e

acompanhamento sistemático, demandando atualização permanente frente às transformações científicas, tecnológicas e normativas.

No plano legal, a necessidade de formação encontra respaldo na LDB (Brasil, 1996), que, em seu art. 59, inciso III, determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos público da educação especial, professores com especialização adequada para atuar no AEE. Já as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), também estabelecem que o docente do AEE deve possuir formação inicial para o exercício da docência e formação específica na área da Educação Especial. Assim, a formação não se configura apenas como orientação pedagógica, mas como exigência normativa prevista na organização do AEE.

Em complemento a esses marcos legais, os Decretos nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) e nº 12.773/2025 (Brasil, 2025), ao reorganizar a política nacional de educação especial, reafirmam a responsabilidade dos entes federativos na estruturação do atendimento, reforçam a centralidade da qualificação profissional e da organização sistêmica do AEE. Ainda que não detalhem a operacionalização das SRM, evidenciam que o atendimento educacional especializado deve integrar-se ao sistema de ensino de forma planejada, articulada e sustentada por profissionais devidamente preparados.

Desse modo, a formação do professor que atua no AEE assume dimensão pedagógica, normativa e institucional, constituindo elemento estruturante para que o atendimento se realize com intencionalidade, rigor técnico e compromisso com o desenvolvimento do aluno. Torna-se, portanto, fundamental analisar de que maneira uma formação consistente repercute concretamente no percurso formativo do aluno no contexto da educação inclusiva.

1.3 Os impactos no desenvolvimento do aluno

A relevância da formação docente torna-se ainda mais evidente quando analisada sob a perspectiva do desenvolvimento do aluno. O impacto da SRM no percurso escolar está diretamente relacionado à qualidade das intervenções pedagógicas realizadas, uma vez que é por meio delas que se estruturam as condições necessárias à aprendizagem.

Mantoan (2006) sustenta que a inclusão se efetiva quando o aluno participa ativamente do processo educativo e tem assegurado o acesso ao conhecimento escolar. Essa participação não decorre de ações pontuais, mas de práticas planejadas, fundamentadas e articuladas ao currículo comum, sempre levando em consideração as demandas e especificidades de cada

aluno atendido, o que pressupõe preparo técnico e pedagógico, contínuo e consistente por parte do professor.

Pletsch (2009) amplia essa reflexão ao demonstrar que intervenções pedagógicas sustentadas em bases científicas ampliam as possibilidades de aprendizagem e autonomia dos alunos público da educação especial. Quando o docente dispõe de formação adequada, é capaz de organizar estratégias coerentes com as necessidades específicas, promovendo avanços progressivos ao longo da escolarização.

Nessa mesma perspectiva, Vigotski (2022), ao discutir os fundamentos da defectologia, evidencia que o desenvolvimento humano não está determinado pela limitação orgânica, mas pelas possibilidades de mediação social e pedagógica. A atuação qualificada do professor, nesse sentido, torna-se elemento decisivo para ampliar as zonas de desenvolvimento do aluno, favorecendo processos compensatórios e a apropriação do conhecimento escolar. Assim, a mediação especializada realizada no âmbito do AEE contribui para o fortalecimento da autonomia, da participação ativa e da construção de percursos formativos mais consistentes.

Conforme argumenta Vigotski (2022), os processos compensatórios referem-se à reorganização do desenvolvimento por meio da mobilização de funções preservadas e de instrumentos culturais que possibilitem ao aluno superar barreiras impostas pela deficiência. Tal reorganização depende de intervenções intencionais e sistemáticas, o que exige formação teórico-metodológica consistente do professor do AEE. Na prática, isso se expressa na utilização de recursos visuais que auxiliem alunos com dificuldades de linguagem a compreender e se expressar melhor, no emprego de tecnologias assistivas que ampliem a autonomia e a participação nas atividades escolares, na organização estruturada de rotinas que favoreçam a autorregulação, e em mediações pedagógicas planejadas que fortaleçam funções psicológicas superiores como atenção, memória e pensamento abstrato. Desse modo, evidencia-se que o desenvolvimento do aluno está diretamente relacionado à qualidade da formação e da atuação docente.

Saviani (2008) afirma que a função social da escola consiste em garantir o acesso ao saber sistematizado. No contexto do AEE, essa função se concretiza quando o professor dispõe de formação que lhe permita organizar mediações específicas, selecionar recursos adequados e estruturar intervenções capazes de promover avanços nas diferentes etapas da educação básica.

Desse modo, a relevância da SRM manifesta-se na possibilidade de intervir diretamente nas condições que favorecem o desenvolvimento do aluno. Contudo, essa finalidade somente

se efetiva quando o atendimento é conduzido por profissional qualificado, capaz de transformar princípios inclusivos em práticas pedagógicas intencionalmente organizadas e articuladas ao projeto educativo da escola.

A formação específica do professor da SRM, portanto, não constitui elemento acessório da política inclusiva, mas condição essencial para sua consolidação. Investir na qualificação docente significa assegurar que o atendimento especializado cumpra sua finalidade primordial: promover aprendizagem, ampliar possibilidades de participação e favorecer o desenvolvimento integral do aluno ao longo de sua trajetória escolar.

2. Metodologia

Este estudo se caracteriza como Estudo de Caso. Conforme Yin (2015), este tipo de pesquisa é uma investigação empírica sobre um fenômeno dentro do seu contexto, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claros. Nesta conjuntura, o estudo se debruçou sobre as SRM do município de Maringá-PR e contou com a participação de 6 professoras concursadas que atuam nestas salas, todas com mais de onze anos de experiência na função e jornada de trabalho de 40 horas semanais. A seleção foi intencional, considerando que o município conta com nove professoras concursadas nas SRM. Participaram seis docentes com ampla experiência no AEE, enquanto três não puderam integrar o estudo por questões pessoais. O grupo representa a maioria das profissionais efetivas da rede, mantendo coerência com o delineamento do Estudo de Caso.

Ademais, este estudo fez uso das abordagens qualitativa e quantitativa, com caráter descritivo e exploratório. A abordagem qualitativa possibilita entender os sentidos que as participantes conferem às suas vivências e ações através da interpretação de seus relatos, conforme sustentam Denzin e Lincoln (2006 apud Augusto et al., 2013). Por outro lado, a abordagem quantitativa contribui para a organização de dados concretos, como o tempo de atuação como docente e a formação profissional, enriquecendo a análise com elementos mensuráveis (Gatti, 2004). O caráter exploratório se encontra na busca pelo aprofundamento de um tema pouco abordado (Gil, 2008) e descritivo ao buscar detalhar o fenômeno estudado para que se compreenda os elementos da realidade dada (Triviños, 2008).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online, aplicado via Google Forms, com questões abertas e fechadas destinadas a traçar o perfil profissional das participantes, e entrevistas estruturadas realizadas por meio da plataforma Google Meet, com roteiro composto por treze questões. As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e analisadas.

Para o tratamento dos dados qualitativos, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Os dados quantitativos foram organizados em gráficos, permitindo a sistematização do perfil das participantes e complementando a análise qualitativa. A triangulação entre dados qualitativos e quantitativos possibilitou uma compreensão mais abrangente e contextualizada do objeto investigado.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, sob Parecer nº 7.226.684, respeitando as diretrizes das Resoluções CONEP nº 466/2012 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016), assim como a Lei nº 14.874/2024 (Brasil, 2024) e a Carta Circular nº 1/2021 – CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021).

3. Resultados

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Como você descreveria o papel do professor na SRM? A Análise das respostas possibilitou a identificação de três categorias de análises: a importância para o desenvolvimento do aluno, a SRM como instrumento político, e incompreensões sobre a atuação docente na SRM. Nas subseções a seguir, serão apresentadas e discutidas cada categoria.

3.1 A importância da SRM para o desenvolvimento do aluno

O professor que atua na SRM desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Espera-se desse profissional, uma atuação intencional, planejada, funcional e sensível, voltada ao desenvolvimento de habilidades, à construção e à sistematização do pensamento (Mantoan, 2006).

Mantoan (2006) aponta que o AEE deve ser compreendido como parte integrante do processo de escolarização, e não como um espaço paralelo ou de substituição. Desta forma, o professor da Educação Especial que atua em SRM, atua como um agente de transformação da cultura escolar, ajudando a romper com paradigmas excludentes e colaborando com toda a

comunidade escolar na reestruturação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como um valor. Além disso, a autora reforça que o professor do AEE precisa estar comprometido com um processo formativo contínuo e crítico, para compreender que inclusão não é adaptar o aluno à escola, mas adaptar a escola às necessidades dos alunos, fazendo uso de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, e sobretudo uma postura ética de acolhimento e respeito às singularidades de cada sujeito. Para tanto, é fundamental que o professor busque estratégias pedagógicas diversificadas, acessíveis e significativas que favoreçam a autonomia e a participação ativa do aluno no ambiente escolar.

Considerando esse aspecto, as participantes, ao se referirem à importância do AEE nas SRM, no desenvolvimento do aluno, pontuaram estas questões da seguinte forma:

[...] Olha, contribui muito, porque tem criança que chega aqui purinha e ao longo do nosso trabalho a gente vai vendo as diferenças, né? Vai adquirindo habilidades que eles não tinham no início. Desde a atenção até lá no final a criatividade, desenvolvimento da linguagem. Eu acho que contribui muito, ajuda bastante, mas que a sala de recurso é um ponto de partida para essas crianças (Professora P1)

[...] a gente tem um olhar diferenciado, para encontrar habilidades, encontrar as potencialidades desse aluno, ir trabalhar isso né, então se tem dificuldade, a gente vai buscar com que essas dificuldades aos pouquinhos sejam sanadas, a gente vai buscar com que não sejam vistas só as necessidades dos alunos, mas também as potencialidades e as habilidades e a gente vai encontrar formas diferenciadas para fazer adaptações. (Professora P3)

O professor da sala de recursos, ele é aquele professor que vai estimular todas as outras áreas, principalmente tudo o que acontece antes da leitura e a escrita, a coordenação motora, as funções psicológicas superiores, os processos mentais. Então é tudo o que acontece antes da leitura e escrita [...] (Professora P4)

[...] ele ajuda, ele estimula o aluno a desenvolver suas possibilidades ali de desenvolvimento (Professora P6)

Esses relatos evidenciam que o papel do professor na SRM vai muito além da intervenção pedagógica. Trata-se de uma atuação que considera o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como destacou a professora P3 ao relatar que busca encontrar as potencialidades e habilidades do aluno atendido. A SRM, portanto, se configura como um espaço de possibilidades, onde o professor, por meio do AEE, colabora diretamente para o avanço das habilidades e competências dos alunos atendidos.

As falas das professoras também apontam que o trabalho desenvolvido na SRM possui caráter intencional e mediador. Quando P1 afirma que a SRM é um “[...] ponto de partida [...]” para a aquisição de habilidades, desde a atenção até a criatividade e a linguagem, percebe-se a

centralidade do papel docente em criar condições de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento. Essa concepção dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2022), que entende a promoção das funções psicológicas superiores como resultado da interação social e da mediação pedagógica.

Na fala de P3, o destaque ao “[...] olhar diferenciado [...]” para potencialidades demonstra que o professor busca valorizar as capacidades do aluno, o que se aproxima da pedagogia das diferenças, discutida por Santos e Mendes (2021), que ressalta a importância de caminhos pedagógicos singulares para a inclusão. Glat e Blanco (2007) também defendem que o AEE deve ser orientado para ampliar oportunidades de aprendizagem e autonomia, em vez de reforçar apenas lacunas.

Já P4 reforça que a atuação na SRM precisa contemplar áreas que antecedem a leitura e a escrita como coordenação motora, o exercício das funções psicológicas superiores e os processos mentais, reafirmando o papel do AEE na construção das bases cognitivas e psicomotoras necessárias à aprendizagem. Essa visão se relaciona com Fonseca (2009), que apontou que o trabalho pedagógico precisa fortalecer os pré-requisitos do desenvolvimento escolar, garantindo que os alunos possam avançar de forma mais sólida.

Por fim, P6 sintetiza o papel do professor da SRM ao dizer que ele ajuda e estimula o aluno a desenvolver suas possibilidades, reforçando que o AEE deve ser entendido como prática complementar e suplementar ao ensino comum, mas nunca como substitutiva. Essa concepção está alinhada ao previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), além de ser reiterada por Pletsch e Glat (2012), que defendem a articulação entre o ensino regular e o AEE como condição essencial para a inclusão escolar.

Assim, as falas analisadas convergem para uma visão de SRM como espaço de construção de caminhos pedagógicos singulares, nos quais o professor assume papel ativo na mediação, possibilitando que o aluno não apenas supere barreiras, mas também desenvolva integralmente suas potencialidades.

Neste panorama, para além do seu papel pedagógico e mediador, as SRM assumem igualmente uma dimensão política, expressando o compromisso das políticas educacionais com a inclusão e democratização do acesso ao ensino, conforme será apresentado na próxima seção.

3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como instrumento político

A presença da SRM nas escolas da rede pública tem sido apresentada como uma grande conquista das políticas de inclusão. Entretanto, é necessário problematizar o modo como esse espaço vem sendo incorporado às dinâmicas institucionais. Nesse sentido, autores da área apontam que políticas educacionais podem, em determinados contextos, assumir um caráter predominantemente normativo quando sua implementação se orienta mais pelo cumprimento de exigências legais do que pela consolidação de práticas pedagógicas efetivamente articuladas à proposta inclusiva da escola. Arroyo (2012) adverte que políticas públicas não acompanhadas de investimentos concretos em infraestrutura, formação docente e valorização profissional podem assumir um caráter meramente simbólico. Nessa mesma direção, Kassar (2011) ressalta que a inclusão escolar, quando reduzida ao cumprimento de dispositivos legais ou à afirmação de uma imagem institucional, corre o risco de não enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar, tampouco responder às demandas reais dos profissionais e dos alunos. As falas das professoras participantes da pesquisa dialogam com essa problematização. Elas relatam que, embora a SRM esteja institucionalmente estabelecida, nem sempre há acompanhamento sistemático das condições concretas de funcionamento do atendimento, tampouco análise da qualidade das ações desenvolvidas. Tal cenário pode contribuir para a percepção de distanciamento entre a formalização da política e sua efetivação no cotidiano escolar.

Diante disso, as participantes ao se referirem a Sala de Recurso, pontuaram estas questões, da seguinte forma:

[...] E é muito importante o professor de sala de recursos, apesar que a Secretaria de Educação não vê o professor de sala de recursos como uma função importante dentro da Secretaria. É, a gente é assim, como se fosse um número, porque muitas coisas a gente é esquecida, deixada de lado, não dá muita importância. [...], não é vista como tinha que ver, né? (Professora P2)

Eu acho que cabe a nós promover a inclusão. A figura do professor eu acho que, ela é extremamente importante na área da educação especial, porque não só realizar atividade pedagógica porque não só fazer a prática, eu acho que o professor de sala de recursos ele vai além disso né, a gente acaba sendo psicólogo, advogado, a gente acaba sendo um elo principal da criança dentro da escola, nós enquanto professores, cobramos ações não só da própria escola, mas da gestão, se tiver que cobrar das partes governamentais do município, para que a necessidade da criança seja atendida, a gente vai atrás, a gente vai buscar dentro da lei [...] (Professora P3)

[...] Porque eu acho que é necessário na escola diante de toda a situação que a gente enfrenta a criança precisa desse trabalho, de um trabalho especializado né, para poder trabalhar aquela especialidade de cada um [...] (Professora P5)

Esses relatos revelam que as professoras da SRM se veem, muitas vezes, invisibilizadas e acabam assumindo um papel múltiplo e sobrecarregado. Muitas das vezes, precisam reivindicar por conta própria os seus direitos, cobrar ações da gestão e lutar diariamente para serem reconhecidas pela sua função pedagógica no interior da escola.

A fala da professora P3 é extremamente pertinente, pois evidencia a forma como o professor da SRM muitas vezes é colocado na posição de “super-herói”, assumindo papéis que vão além da dimensão pedagógica. Ao relatar que “[...] acaba sendo psicólogo, advogado e elo principal da criança dentro da escola [...]”, a professora destaca a responsabilidade que recai sobre esses profissionais, já que, na prática, muitas demandas relacionadas aos alunos público da educação especial, acabam sendo atribuídas quase que exclusivamente à SRM, quando, na perspectiva inclusiva, esses alunos devem ser acompanhados de forma corresponsável por todos os docentes, pela gestão e por toda comunidade escolar. Mendes (2006), Pletsch e Glat (2012) destacam que o AEE deve ser entendido como prática de articulação entre o professor da SRM e os demais profissionais da escola. Mantoan (2015) acrescenta que a inclusão perde força quando é tratada como tarefa individualizada, pois o processo inclusivo só se sustenta em uma perspectiva coletiva e colaborativa.

Assim, as falas das professoras evidenciam não apenas a relevância da SRM, mas também a necessidade de rediscutir seu lugar no projeto pedagógico da escola. Mais do que uma estrutura formal, a SRM precisa estar integrada a uma política institucional de corresponsabilidade, na qual a inclusão seja compreendida como compromisso coletivo e permanente.

Nesse sentido, ao se pensar na expansão das SRM na rede, torna-se necessário assegurar que a ampliação quantitativa seja acompanhada de condições qualitativas equivalentes. Quando isso não ocorre, a política pode assumir um caráter predominantemente formal, distanciando-se das necessidades concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Superar essa distorção e ampliar essa discussão, implica fortalecer a compreensão acerca da atuação docente na SRM, garantindo clareza de atribuições, reconhecimento profissional e espaços efetivos de articulação pedagógica.

3.3 Incompreensões sobre a atuação docente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão escolar, ainda é evidente a falta de compreensão, por parte da comunidade escolar, sobre o verdadeiro papel do professor do AEE nas SRM. Essa incompreensão se manifesta, inclusive, entre os próprios gestores e docentes do

ensino regular, que muitas vezes atribuem ao professor da SRM funções que não condizem com sua atuação, como a responsabilidade pela alfabetização dos alunos ou pela substituição do trabalho pedagógico da sala comum. No entanto, tal prática está em desacordo com a legislação vigente, que determina que o AEE não deve substituir a escolarização oferecida na classe comum, mas sim complementar e apoiar esse processo (Brasil, 2025).

Glat e Blanco (2007) compreendem que a atuação do professor do AEE está centrada na promoção de condições para que o aluno com deficiência possa acessar o currículo escolar por meio de recursos, estratégias e adaptações específicas, e não em substituir o ensino regular. Já Mantoan (2006) aponta que a ausência de compreensão sobre a educação inclusiva contribui para a manutenção de práticas excludentes e concepções distorcidas sobre os alunos, enquanto Capellini e Zerbato (2019) destacam que esse cenário compromete o desenvolvimento de práticas colaborativas no contexto escolar.

As falas das professoras participantes da pesquisa também evidenciam essa fragilidade no que se refere à natureza do próprio trabalho desenvolvido na SRM. Embora suas declarações revelem envolvimento e dedicação, observa-se certa imprecisão conceitual nos termos utilizados, o que sugere que, mesmo entre profissionais da área, ainda persistem dúvidas quanto à função do AEE nas SRM.

Desta forma, as participantes ao se referirem sobre seus conhecimentos sobre sua atuação na SRM, apontaram as seguintes perspectivas:

A professora de Sala de recursos é fundamental para o aluno, porque trabalha em cima das dificuldades, ajuda os alunos nas dificuldades que ele tem, para ter avanços, alcançar o objetivo que a gente coloca no PAI e tal [...] (Professora P2)

[...] porque a gente vai trabalhar a gente o nosso papel não é alfabetizar e sim trabalhar a defasagem né (Professora P4)

Essas falas revelam que, embora as professoras reconheçam a importância de seu trabalho e demonstrem compreensão prática sobre sua atuação, ainda utilizam termos que podem reforçar visões equivocadas, como a ideia de “trabalhar a defasagem” (P4) ou “ajudar nas dificuldades” (P2), o que indica uma compreensão ainda pouco elaborada acerca de sua atuação, sobre mediação pedagógica e os objetivos específicos do AEE.

Conforme apontam Boff e Machado (2024), práticas que se orientam por concepções centradas no déficit acabam reduzindo o papel da Educação Especial à correção de dificuldades, distanciando-se de uma perspectiva inclusiva que valorize as potencialidades e as

aprendizagens significativas de cada aluno. De modo semelhante, Ribeiro (2016) critica a permanência de modelos pedagógicos que associam o AEE à superação de limitações individuais ao invés de compreendê-lo como espaço de mediação e desenvolvimento integral.

Esse cenário aponta para desafios no âmbito da formação continuada e para a necessidade de maior aprofundamento acerca do papel da SRM, o que pode repercutir na articulação entre os profissionais da escola. Quando não há clareza sobre as atribuições e os limites do AEE, torna-se mais complexa a construção de práticas colaborativas consistentes e alinhadas aos princípios da inclusão. Assim, a atuação do professor na SRM pode, em determinados contextos, ser compreendida de forma parcial, o que interfere na visibilidade de sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do aluno da educação especial. Conforme assinala Glat (2018), a efetivação da inclusão escolar depende não apenas da presença de serviços especializados, mas da compreensão compartilhada de suas funções e da articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Essas contradições evidenciam a complexidade do trabalho docente nas SRM e abrem espaço para refletir sobre os múltiplos desafios enfrentados por esses profissionais na concretização do AEE e na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Considerações finais

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a SRM, enquanto espaço pedagógico especializado, não se legitima apenas por sua existência normativa ou por sua inserção formal na organização escolar, mas pela qualidade das mediações realizadas no interior desse serviço. Nesse sentido, a formação docente configura-se como condição central para que o AEE cumpra sua função complementar ou suplementar ao ensino comum e promova desenvolvimento significativo aos alunos público da Educação Especial.

A análise teórica demonstrou que a inclusão escolar exige transformação das práticas pedagógicas, reorganização curricular e articulação institucional. Autores como Mantoan (2006), Pletsch (2009), Gatti (2010) e Capellini (2019) convergem ao afirmar que a qualificação docente constitui fator determinante para a construção de ambientes educacionais capazes de reconhecer a diferença como dimensão constitutiva do processo educativo.

No plano empírico, os resultados evidenciaram que as professoras participantes reconhecem o papel mediador da SRM no desenvolvimento dos alunos, destacando avanços

nas habilidades cognitivas, comunicacionais e socioemocionais. Tais relatos confirmam que a intervenção pedagógica qualificada amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a autonomia. Entretanto, também emergiram indícios de fragilidades conceituais e dificuldades na articulação institucional, revelando que a ausência da continuidade e constância na formação específica ou a fragilidade de processos formativos sistemáticos pode gerar ambiguidades na compreensão do papel do AEE e comprometer a consolidação de práticas colaborativas e do próprio atendimento.

Essas evidências reforçam que a formação docente não deve ser compreendida como requisito meramente formal, mas como processo contínuo, articulado às demandas concretas do cotidiano escolar. A legislação vigente — incluindo a LDB (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) e os Decretos nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) e nº 12.773/2025 (Brasil, 2025) — estabelece a necessidade de qualificação específica para atuação no AEE, reconhecendo que a efetividade do atendimento está diretamente relacionada à preparação profissional. Contudo, a consolidação de uma política inclusiva exige que essa exigência normativa se traduza em políticas formativas estruturadas, que promovam aprofundamento teórico, reflexão crítica sobre a prática e fortalecimento do trabalho desenvolvido.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão institucional da SRM. Embora represente avanço significativo no campo das políticas públicas de inclusão, sua efetividade depende da integração ao projeto pedagógico da escola e da corresponsabilidade entre os profissionais. A centralização das demandas da inclusão exclusivamente no professor do AEE fragiliza o processo e evidencia a necessidade de formação que contemple também os docentes do ensino comum e as equipes gestoras. A inclusão escolar, portanto, não se sustenta em ações isoladas, mas em práticas coletivas fundamentadas e articuladas.

A partir dessas análises, conclui-se que a formação do professor da SRM deve ser compreendida em três dimensões interdependentes: pedagógica, normativa e institucional. Pedagógica, por sustentar a mediação qualificada e a organização das intervenções; normativa, por atender às exigências legais que regulamentam o AEE; e institucional, por possibilitar articulação e corresponsabilidade no interior da escola. A ausência de qualquer dessas dimensões compromete a efetividade do atendimento e limita o potencial transformador da SRM.

Contribui-se, assim, para o debate acadêmico ao reafirmar que a qualidade da educação inclusiva está diretamente vinculada à qualificação docente. A SRM, quando conduzida por profissional devidamente formado, consolida-se como espaço de ampliação de aprendizagens e fortalecimento da autonomia dos alunos. Investir na formação específica do professor do AEE significa investir na concretização do direito à educação em sua dimensão mais substantiva: a garantia de participação, desenvolvimento e acesso ao conhecimento.

Por fim, sugere-se que futuras investigações aprofundem a análise sobre modelos de formação continuada que promovam efetiva articulação entre SRM e ensino comum, bem como examinem políticas públicas que assegurem condições estruturais e institucionais para o trabalho colaborativo. A consolidação de uma educação inclusiva exige não apenas dispositivos legais e estruturas físicas, mas sobretudo profissionais qualificados e comprometidos com práticas pedagógicas fundamentadas e socialmente referenciadas.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da SOBER (2007–2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjBDHtWhqjxMyZQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 abr.2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF, A. P; MACHADO, A. B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>. Acesso em 28 abr.2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**, de 03 de março de 2021. Disponível em <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em:



https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 fev. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 ef. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 2013. Disponível em <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 26 fev. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. . São Paulo: Edicon, 2019. Acesso em: 28 abr. 2026.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt>. Acesso em 28 abr 2026.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GLAT, R.; BLANCO, L. **Educação especial no contexto da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61–79, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 28 abr 2026
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- CAMPOS, M. de L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 1, p. 209–228, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/625>. Acesso em: 28 abr. 2026.
- MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387–405, set. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em 28 abr 2026.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PLETSCH, M. D.. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em 28 abr 2026.
- PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193–208, abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>. Acesso 26 de Fev, 2026.
- RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- SANTOS, K. S; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40–50, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57138. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 26 fev 2026.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.



TRIVIÑOS, A. N. da S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022. 488 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O uso da Inteligência Artificial no processo de inclusão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

The use of Artificial Intelligence in the inclusion process in Secondary Level Vocational and Technical Education

Franci Moraes de Oliveira ¹

José Cavalcante Lacerda Junior ²

Resumo

A crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) evidencia a necessidade premente de investigar novas possibilidades, como o uso da Inteligência Artificial. O presente artigo propõe, dessa forma, verificar o papel da Inteligência Artificial (IA) como ferramenta educativa no processo de inclusão de estudantes matriculados na EPTNM. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a execução de 03 (três) oficinas pedagógicas envolvendo o uso de ferramentas de IA em atividades práticas de ensino. A coleta de dados envolveu 25 estudantes de um curso técnico do Instituto Federal do Amazonas. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, considerando as contribuições da literatura sobre IA, inclusão e EPTNM. O estudo respeitou os preceitos éticos do Comitê de Ética em Pesquisa, com garantia de sigilo, anonimato e liberdade de participação dos envolvidos. Como resultado, observaram-se a emergência de 04 (quatro) categorias: (i) expectativas pedagógicas sobre a IA; (ii) percepções sobre inclusão e acessibilidade; (iii) desafios éticos e formativos no uso da IA; (iv) limitações estruturais e institucionais na EPTNM. Espera-se que o artigo possa contribuir para o avanço do debate acadêmico acerca dos processos de inclusão na educação profissional, oferecendo evidências empíricas sobre o uso da IA, seu potencial inclusivo e suas condicionantes.

Palavras-chave: Educação Profissional; Inteligência Artificial; Inclusão.

Abstract

The rising demand for inclusive pedagogical practices in Secondary Vocational Technical Education (VTE) highlights the urgent need to explore new technological frontiers, such as Artificial Intelligence. This study investigates the role of AI as an educational tool for promoting inclusion among students in VTE programs. Adopting a qualitative approach, the research conducted three pedagogical workshops where AI tools were integrated into practical teaching activities. Participants included 25 students from the Federal Institute of Amazonas. Data were processed through Content Analysis, grounded in current literature on AI, inclusion, and vocational education. The study adhered to all ethical guidelines, ensuring confidentiality, anonymity, and voluntary participation. Findings revealed four distinct categories: (i) pedagogical expectations regarding AI; (ii) perceptions of inclusion and accessibility; (iii) ethical and formative challenges; and (iv) structural and institutional limitations within VTE. This article

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do IFAM Campus Manaus Centro; Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9715-7131>. <https://lattes.cnpq.br/4306703694840783>. E-mail: fran_ifam@gmail.com.

² Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Brasil; Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Grupo de estudos e Pesquisa em Tecnologia, Educação e Meio Ambiente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9697-8377>. <http://lattes.cnpq.br/4731128445071858>. E-mail: jose.cavalcante@ifam.edu.br.

contributes to the academic discourse on inclusive vocational education by providing empirical evidence on AI's inclusive potential and its mediating factors.

Keywords: Vocational Education; Artificial Intelligence; Inclusion.

Introdução

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma das mais impactantes inovações tecnológicas da contemporaneidade, exercendo influência direta sobre diversas esferas da vida cotidiana e profissional. Seu avanço acelerado e suas múltiplas aplicações têm transformado a forma como interagimos com o mundo, automatizamos processos e tomamos decisões (Unesco, 2024). Sua constituição, assentada principalmente no campo da ciência da computação, está voltada para o desenvolvimento de sistemas que utilizam algoritmos para resolver problemas e executar tarefas que normalmente exigem inteligência humana (Campos; Matos, 2024).

De acordo com Boratto (2023), a IA é definida como um conjunto de técnicas algorítmicas projetadas para solucionar problemas ou situações de maneira mais eficiente do que seria possível por meio da ação humana. E ainda, autores como Russell e Norvig (2022) definem a IA como instrumento voltado ao desenvolvimento de sistemas capazes de executar tarefas que tradicionalmente exigiriam inteligência humana, tais como reconhecimento de padrões, tomada de decisões, interação linguística e resolução de problemas complexos.

Sua aplicação está sendo incorporada em áreas que vão desde o entretenimento, como filmes e livros, até o vasto universo da internet e da disseminação de notícias. Sua presença é notável em tecnologias emergentes, como robôs e veículos autônomos, bem como em novos arranjos produtivos que prometem redefinir indústrias e criar formas de interação social e consumo.

A IA não escapa ao fazer educativo, principalmente a IA Generativa, no que diz respeito à produção de pesquisas científicas. A partir de comandos em linguagem natural (*prompt*), as diversas IA Generativas oportunizam inúmeras articulações, criações, sínteses e análises de informações. A potencialidade desse tipo de IA no apoio aos estudantes no aprimoramento na produção do projeto de pesquisa precisa considerar as nuances éticas que dizem respeito ao fazer científico (Santaella, 2023; Almeida; Nas, 2024).

No âmbito educacional, a IA também ganha escopo no contexto da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM). A EPTNM tem como característica central a

formação integrada, articulando conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, com vistas a uma formação inserida no-com-para o mundo do trabalho (Ciavatta, 2005; Brasil, 2012). Nesse contexto, o uso da IA deve ser cuidadosamente acompanhado, com foco na formação integral dos indivíduos (Campos; Matos, 2024).

Para isso, é preciso pensar estratégias e práticas metodológicas que possam articular essa interface (IA e EPTNM), considerando ainda um outro elemento: a diversidade de grupos que estão no ambiente educativo, como alunos com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, por exemplo. A inclusão de estudantes com deficiência na EPTNM requer a compreensão de que essa modalidade educativa possui especificidades que o diferenciam das etapas tradicionais da educação básica (Campos; Lacerda Junior, 2024). Para tanto, é mister questionar: como a IA pode ser aplicada como uma ferramenta educativa de inclusão em um contexto de EPTNM?

Assim, o texto em cena, objetiva verificar o papel da Inteligência Artificial (IA) como ferramenta educativa de inclusão no processo de inclusão de estudantes matriculados na EPTNM. Para tanto, desdobra-se em três tópicos: (i) articulação teórica entre a IA e inclusão a partir do cenário da EPTNM; (ii) estratégia metodológica que orienta o escopo da investigação; (iii) os resultados que indicam as possibilidades de aplicação da IA.

1. Articulação entre IA e Inclusão na EPTNM

A IA possui grande potencial no aprimoramento de práticas pedagógicas, que podem contribuir na formação e no desempenho estudantil (Lima; Serrano, 2024). Desde a identificação de parâmetros e dados individuais até a verificação de estratégias de estudos, bem como de formas de avaliação mais alinhadas às necessidades dos estudantes, o uso da IA pode ampliar o campo de estratégias que podem ser utilizadas no fazer educativo.

A EPTNM, diante dos avanços no desenvolvimento e uso das tecnologias digitais, especialmente da IA, deve investir na garantia do acesso dos estudantes a fontes de informação independentes e confiáveis, bem como no fortalecimento da alfabetização e do letramento informacional. Isso inclui a compreensão crítica de dados, algoritmos e modelos, sempre orientada por princípios éticos. Essa condição encontra ressonância no papel da EPTNM, a qual deve promover uma formação crítica acerca dos critérios éticos que norteiam o uso dessas tecnologias (Machado, 2024).

Dessa maneira, a IA pode assumir um papel estratégico no âmbito da EPTNM, dado o contexto de transformação digital que redefine a condição humana no tecido contemporâneo,

bem como o reordenamento do mundo do trabalho. Por um lado, a IA pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para qualificar a formação técnica, contribuindo para a compreensão das nuances do mundo do trabalho, como as demandas da Indústria 4.0, assim como integrar análise de dados, resolução de problemas complexos e pensamento computacional em uma articulação entre ciência e tecnologia. Por outro lado, é fundamental que a compreensão crítica da IA seja incorporada de forma transversal ao currículo, de modo que os estudantes não apenas aprendam a operar ferramentas inteligentes, mas também desenvolvam a capacidade de refletir sobre seus mecanismos, seus limites técnicos e suas implicações éticas e sociais (Boratto, 2023).

Sob essa ótica, a integração da IA às práticas educativas da EPTNM deve ser orientada por uma visão humanista e emancipatória. Tal perspectiva está em consonância com os fundamentos da constituição brasileira, que assegura o direito à educação como princípio inalienável e condição essencial para o exercício da cidadania. Em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o trabalho e a vida em comunidade (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), detalha o compromisso do sistema educacional com a diversidade, determinando que a oferta de ensino deve considerar as diferentes necessidades dos alunos. Em seus artigos 58 e 59, a LDBEN estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, acompanhada de serviços de apoio especializados que assegurem autonomia, aprendizagem e convivência inclusiva. Assim, a legislação reforça que o acesso à escola é apenas o primeiro passo para a inclusão, sendo igualmente necessário assegurar condições de permanência e êxito escolar.

A partir dessa base normativa, a inclusão educacional na EPTNM deve ser entendida como um direito social e um compromisso ético, político e pedagógico. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014), complementa essa perspectiva ao definir metas e estratégias voltadas à ampliação da acessibilidade, do atendimento especializado e das condições de permanência escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. O PNE, ainda, reforça que a educação inclusiva é um eixo estruturante das políticas públicas e uma condição para o desenvolvimento social e econômico do país.

Nesse mesmo sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) propõe a eliminação das barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais que impedem a plena participação dos alunos com deficiência,

transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Essa política tem como fundamento a valorização das diferenças e o reconhecimento da diversidade humana como parte constitutiva do processo de aprendizagem. No contexto da EPTNM, essa proposição torna-se relevante à medida que a formação técnica e profissional deve estar alinhada à promoção da equidade, da autonomia e da inclusão social.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015), consolida e amplia os direitos das Pessoas com Deficiência (PcD), introduzindo avanços significativos na garantia de igualdade de oportunidades e no combate à discriminação. Em seus artigos 4.º e 5.º, a LBI determina que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar a inclusão social e educacional, por meio de adaptações razoáveis, tecnologias assistivas e metodologias acessíveis. Ao mesmo tempo, enfatiza o caráter humanizador da inclusão e sua dimensão cidadã, reconhecendo a PcD como sujeito de direitos e protagonista de sua trajetória educacional e profissional.

De forma articulada, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2021) reforçam que a educação inclusiva deve se materializar nas ações pedagógicas cotidianas das escolas. Essas diretrizes orientam a formação continuada de professores, a construção de currículos acessíveis e o fortalecimento de práticas colaborativas entre professores, gestores, estudantes e famílias. Dessa forma, reafirmam que a inclusão é uma construção coletiva e permanente, que deve ser fortalecida com políticas institucionais e ações integradas.

Ainda que a Lei n.º 8.213 (Brasil, 1991), conhecida como Lei de Cotas, trate principalmente da inserção profissional de PcD, ela se relaciona diretamente com a EPTNM por estabelecer um nexo entre formação educacional e oportunidades de trabalho. Ao prever a reserva de vagas no mercado formal, essa lei reforça a importância da educação como meio de promoção da autonomia e da igualdade. No entanto, sua efetividade depende da garantia de processos formativos de qualidade que permitam a plena inclusão no mundo do trabalho.

A EPTNM possui papel estratégico, pois constitui o espaço de articulação entre a formação geral e a formação técnica, o que possibilita aos estudantes de diferentes origens e condições uma formação integral (Ciavatta, 2005). Para a efetivação desse processo de maneira inclusiva, torna-se fundamental a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos sujeitos e integrem as tecnologias como instrumentos de apoio à aprendizagem, ampliando oportunidades de acesso, permanência e êxito formativo.

Nesse contexto, mais do que um recurso tecnológico, a IA pode representar uma possibilidade de ampliação do direito à educação, na medida em que pode apoiar estudantes

com necessidades específicas e reduzir barreiras cognitivas e comunicacionais. A IA, quando utilizada de forma pedagógica e planejada, pode favorecer a autonomia e o engajamento estudantil, promovendo ambientes inclusivos e de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e equitativos (Duque, 2024).

De acordo com Mantoan (2003), incluir significa reorganizar a escola e suas práticas para atender às necessidades de todos os alunos, considerando suas formas de aprender, interagir e se expressar. A autora salienta que a inclusão pressupõe uma mudança de paradigma, que desloca o foco do aluno para o sistema educativo: é a escola que deve se adaptar às diferenças, e não o contrário. Sob essa lógica, o docente desempenha papel essencial como mediador e promotor de um ensino acessível, contextualizado e ético.

A efetivação dessas práticas, no entanto, requer bases institucionais e políticas consistentes. A inclusão na EPTNM transcende o acesso formal à escola, demandando políticas públicas que garantam infraestrutura, recursos pedagógicos acessíveis e formação continuada de docentes (Lacerda Junior; Paiva; Xavier, 2024). A formação dos profissionais da educação, nesse cenário, precisa contemplar dimensões éticas, pedagógicas e tecnológicas, de modo a capacitá-los para trabalhar com metodologias diversificadas e tecnologias assistivas que favoreçam o processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, a interface IA e Inclusão na EPTNM pode fomentar uma possibilidade de fortalecimento de trajetórias formativas e ampliar o acesso de estudantes com deficiência em diferentes experiências educacionais. Entretanto, tais possibilidades precisam passar também pela escuta dos envolvidos, onde sua participação deve transgredir a consulta e materializar suas percepções e intencionalidades.

2. Estratégia Metodológica

O contexto da investigação deste artigo emerge de uma pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “A Inteligência Artificial como ferramenta educativa de Inclusão na EPTNM”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). A pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa 01, Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no Macroprojeto 2, inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, sendo desenvolvida no IFAM Campus Itacoatiara. É importante mencionar, ainda, que, em razão da natureza da pesquisa e do perfil do público envolvido, discentes do Curso Técnico de Nível Médio em

Manutenção e Suporte em Informática (MSI), o estudo foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme CAAE nº 85101124.0.0000.8119.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa por valorizar a subjetividade e as percepções dos participantes, reconhecendo que a realidade é complexa, múltipla e socialmente construída. Nesse processo, o foco não foi apenas na observação direta dos acontecimentos, mas também na interpretação dos significados que as pessoas investigadas atribuíram a esses fenômenos. Para Creswell (2014), a pesquisa qualitativa parte de pressupostos e utiliza estruturas interpretativas ou teóricas para guiar o estudo de problemas sociais ou humanos, focando nos significados que indivíduos ou grupos atribuem a essas questões.

Gil (2019) complementa ao afirmar que essa modalidade de pesquisa é essencialmente interpretativa, o que implica em estudar e compreender os fenômenos em seus contextos naturais, onde de fato ocorrem. Essa característica possibilitou a exploração de nuances e das interações sociais, culturais e emocionais que moldam as experiências dos participantes. Articulando-se a essa perspectiva, a pesquisa se materializou por intermédio de uma pesquisa de campo, uma estratégia empírica que permite o contato direto com o ambiente onde os fenômenos ocorrem (Marconi; Lakatos, 2023).

Dessa maneira, o contexto da investigação insere-se na EPTNM, tendo como cenário o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAM) Campus Itacoatiara (CITA), estado do Amazonas. Localizado no km 08 da rodovia AM-010, na zona rural de Itacoatiara, o CITA ocupa posição estratégica na rede do IFAM, por integrar uma região do “interior” do Amazonas, a qual é marcada por desafios socioeconômicos, geográficos e educacionais, a um polo de educação técnica e tecnológica.

A diversidade de perfis presentes no campus, especialmente os alunos com deficiência, oferece uma oportunidade única para explorar as relações e significados que emergem dessas interações no contexto educacional e profissional. Nesse contexto, os participantes da pesquisa foram alunos matriculados no Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática (MSI), diagnosticados oficialmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que exigiu uma abordagem sensível e cuidadosa em todas as etapas do estudo.

Além desses discentes (05 alunos), também participaram da pesquisa 20 colegas de turma, com idades entre 16 e 18 anos, todos alunos do curso de MSI. A inclusão dos demais estudantes teve como objetivo compreender as dinâmicas de socialização e aprendizagem no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito às interações e experiências compartilhadas

com os colegas com TEA. Dessa maneira, totalizou-se a participação de 25 alunos nessa investigação.

A participação foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios alunos. Para garantir a compreensão dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa, foram realizados encontros individuais com cada aluno e seu responsável legal, nos quais detalhou-se as etapas do estudo em linguagem acessível.

Foi adotado como técnica de construção a realização de 03 (três) oficinas didáticas, com duração média de 2 (duas) horas cada. As oficinas foram estruturadas a partir de um roteiro pedagógico previamente delineado, contemplando: (i) apresentação dos objetivos da atividade e sensibilização dos participantes; (ii) introdução conceitual sobre o uso da Inteligência Artificial no contexto educacional; (iii) desenvolvimento de atividades práticas mediadas por IA; e (iv) socialização e discussão dos resultados obtidos. As atividades incluíram a resolução de problemas, elaboração de textos com apoio de IA, e simulações de situações de aprendizagem e interação.

As oficinas foram realizadas na sala de aula e no laboratório de informática, ambientes nos quais os estudantes puderam acessar e interagir diretamente com a ferramenta digital. Ressalta-se que o *ChatGPT*³ foi a única ferramenta de Inteligência Artificial utilizada ao longo de todas as oficinas. A escolha desta IA se deu pela facilidade de acesso e por se tratar de uma ferramenta reconhecida pelos participantes..

O registro dos dados ocorreu por meio de múltiplos instrumentos, incluindo gravação de tela das atividades realizadas nos computadores, registros fotográficos do ambiente (de caráter coletivo), capturas de tela (*prints*) das interações com a ferramenta digital, bem como gravações de áudio e vídeo das oficinas. Adicionalmente, foram realizadas anotações sistemáticas em diário de campo do processo investigativo e o material audiovisual coletado foi posteriormente transcrito e organizado para fins de análise.

Os critérios de observação adotados centraram-se em dimensões relacionadas à inclusão de estudantes com TEA, tais como: o nível de engajamento nas atividades, considerando aspectos como atenção, permanência na tarefa e interesse; o grau de autonomia no uso da

³ *ChatGPT* é um sistema de inteligência artificial baseado em modelos de linguagem, desenvolvido pela *OpenAI*, capaz de gerar respostas em linguagem natural a partir de comandos textuais, sendo utilizado em contextos educacionais como ferramenta de apoio à aprendizagem.

ferramenta de IA como suporte à aprendizagem; a qualidade das interações estabelecidas, respeitando as particularidades comunicacionais e sociais desses estudantes.

Nessa dinâmica, como procedimento de análise dos dados construídos, houve a adoção da Análise de Conteúdo, que favoreceu a sistematização e categorização do material coletado. Conforme Bardin (2016), o processo de análise foi estruturado em três fases. A pré-análise consistiu na organização do material, formulação das questões norteadoras e dos objetivos da análise. Na fase seguinte, os dados foram segmentados em unidades de registro e agrupados em categorias temáticas, com base no referencial teórico adotado e nos padrões emergentes do corpus. Por fim, o tratamento dos resultados envolveu a codificação, a interpretação dos sentidos e a inferência de significados mais profundos.

3. Resultados

A partir desse material empírico, as categorias construídas foram sistematizadas para subsidiar a análise interpretativa. Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 1, que reúne e descreve os eixos analíticos identificados durante a exploração do material, permitindo uma visualização integrada dos principais temas emergentes nas oficinas.

QUADRO 1: Percepções sobre IA e inclusão na EPTNM

Categoria	Subcategorias	Evidências das Oficinas⁴
1.Expectativas pedagógicas sobre a IA	• IA como apoio à aprendizagem individualizada; • Facilitação do entendimento de conteúdos complexos; • Otimização da organização dos estudos.	– Estudantes relataram que a IA ajuda a explicar conteúdos de forma mais simples e personalizada. – Participantes destacaram que a ferramenta contribui para revisar conteúdos e gerar resumos, fortalecendo a autonomia. – Registros indicaram que a IA apoia a construção de mapas mentais e planejamento de rotinas de estudo.
2. Percepções sobre inclusão e acessibilidade	• Suporte para estudantes com necessidades específicas; • Redução da ansiedade em atividades avaliativas; • Mediação na comunicação e compreensão de instruções.	– Estudantes afirmaram que a IA auxilia colegas com deficiência a entender tarefas com mais clareza. – Relatos indicaram que o uso da IA diminui inseguranças e pressões em atividades avaliativas. – A ferramenta foi percebida como apoio na interpretação de textos longos e na organização de sequências de atividades.

⁴ Os relatos e destaques apresentados ocorreram predominantemente de forma oral, tanto em momentos coletivos, como discussões em grupo e socialização das atividades, quanto em interações individuais durante o desenvolvimento das tarefas propostas. Tais registros foram produzidos nos próprios ambientes em que as atividades ocorreram, garantindo a contextualização das interações e das práticas observadas ao longo dos encontros.

3. Desafios éticos e formativos no uso da IA	• Riscos de dependência tecnológica; • Uso inadequado ou não crítico de respostas geradas pela IA; • Fragilidades na formação docente para integrar IA.	– Participantes mencionaram dificuldades em diferenciar respostas produzidas por IA das próprias reflexões. – Houve preocupação quanto ao uso da IA para substituição do esforço cognitivo individual. – Estudantes relataram que alguns professores não estão preparados para orientar usos éticos e pedagógicos da IA.
4. Limitações estruturais e institucionais na EPTNM	• Acesso desigual à tecnologia e conectividade; • Falta de diretrizes institucionais claras para o uso da IA; • Distanciamento entre infraestrutura disponível e demandas pedagógicas.	– Estudantes destacaram dificuldades de acesso à internet ou dispositivos adequados em determinados contextos. – Relatos evidenciaram ausência de políticas institucionais consolidadas para orientar o uso da IA na EPTNM. – Houve menção à defasagem de recursos tecnológicos nos laboratórios e ambientes de aprendizagem.

Fonte: Autores, 2026.

Essa sistematização estabelece a transição entre a etapa de exploração e a fase de tratamento e interpretação dos resultados, assegurando coerência metodológica, rastreabilidade analítica e profundidade na compreensão do fenômeno estudado (Bardin, 2016). Assim, as categorias refletem dimensões complementares do fenômeno investigado, articulando conhecimentos prévios, experiências formativas e posicionamentos críticos dos estudantes frente à integração da IA na educação profissional técnica.

3.1 Expectativas pedagógicas sobre a IA

Inicialmente, observa-se que, embora os estudantes reconheçam a presença crescente dos sistemas inteligentes em seu cotidiano, muitos ainda apresentam dificuldades para delimitar com precisão o que caracteriza a IA, como ela opera e quais são seus potenciais impactos na aprendizagem e na inclusão educacional. Tal percepção dialoga com estudos contemporâneos sobre alfabetização digital, que ressaltam a urgência do desenvolvimento de competências críticas para o uso pedagógico, ético e responsável dessas tecnologias (Sousa, 2025). Nesse contexto, a IA é concebida como algo novo, que exige maior aprofundamento conceitual para que sua utilização se torne efetiva no ambiente escolar.

D5⁵: “Para mim, Inteligência Artificial é uma tecnologia que consegue pensar de forma parecida com os seres humanos, usando computadores e programas para resolver problemas. Na escola, ela pode ajudar explicando o conteúdo de um jeito mais fácil, tirando dúvidas e ajudando alunos que têm mais dificuldade a aprender”.

⁵ Com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa científica, será utilizado a consoante D, de discente, acrescido do número em que se ordenou o registro do participante.

D8: “Acho que Inteligência Artificial são sistemas que aprendem com as informações que recebem e conseguem dar respostas automáticas. Ela pode ajudar na aprendizagem porque facilita pesquisas, organiza informações e pode adaptar atividades para cada aluno, inclusive para quem tem alguma necessidade específica”.

D15: “Entendo que Inteligência Artificial é quando a tecnologia consegue analisar dados e tomar decisões sozinha. Na escola, pode contribuir com a inclusão, por exemplo, ajudando alunos com deficiência por meio de leitores de texto, tradução de libras ou explicações personalizadas”.

D22: “Para mim, a IA é uma ferramenta digital avançada que usa algoritmos para responder perguntas e resolver tarefas. Ela pode ajudar na aprendizagem tornando os estudos mais interativos e acessíveis, mas também precisa ser usada com orientação dos professores para não substituir o esforço do aluno”.

As expectativas dos participantes, com ou sem deficiência, revelam não apenas demandas por ferramentas inovadoras, mas também por orientações pedagógicas que favoreçam o uso crítico, ético e inclusivo da IA, evidenciando a necessidade de práticas educativas que articulem tecnologia, conhecimento e formação. A IA, como uma tecnologia ascendente, desperta o interesse dos usuários no que diz respeito à curiosidade, à interação e à compreensão sobre seu funcionamento (Alves, 2023). Essa perspectiva, incide na importância do letramento nesse campo, o qual deve ir além da proficiência técnica, mas deve envolver as questões sociais e aplicações práticas do seu uso, ampliando-se à cidadania digital e à ética num mundo em rápida transformação (Luz; Lucas, 2024).

A noção de agentes inteligentes aproxima-se das percepções iniciais dos estudantes, que frequentemente associam a IA a “máquinas que pensam” ou “programas que aprendem”, ainda que sem domínio dos mecanismos subjacentes, como algoritmos, redes neurais ou modelos estatísticos. Essa aproximação evidencia um entendimento intuitivo, porém ainda superficial, que reforça a importância da mediação conceitual no contexto escolar.

A dificuldade dos estudantes em diferenciar IA de tecnologias automatizadas tradicionais evidencia a carência de uma formação voltada à compreensão epistemológica dos sistemas inteligentes. Quando afirmam que *D3: “a IA ajuda, mas não sei até onde ela é confiável”* ou *D14: “É uma tecnologia que facilita bastante, mas como avaliar se tudo é verdade?”*, expressam simultaneamente a percepção de utilidade prática e a falta de clareza sobre fenômenos como vieses algorítmicos, limites técnicos e riscos éticos associados ao uso dessas ferramentas. Esse estranhamento é amplamente discutido na literatura sobre letramento digital crítico, que aponta que o contato cotidiano com tecnologias inteligentes não garante, por si só, a compreensão de seus fundamentos ou lógicas de operação.

Embora a IA esteja presente no cotidiano dos estudantes, predomina uma percepção limitada acerca de seu funcionamento. Essa lacuna conceitual compromete o uso ético, crítico e pedagogicamente orientado da IA no contexto da EPTNM, restringindo a capacidade dos discentes de avaliar riscos, possibilidades e impactos formativos dessas tecnologias. Nesse sentido, Bueno e Rosenau (2025) enfatizam que, no âmbito do letramento digital, é essencial promover o uso estratégico e reflexivo das tecnologias, considerando seus efeitos sociais, culturais e políticos. Trata-se de ultrapassar o uso meramente instrumental e fomentar uma postura interpretativa e crítica.

Destaca-se, por fim, que a compreensão conceitual da IA entre estudantes da EPTNM precisa ser analisada a partir de seu contexto sociotécnico mais amplo. A IA, enquanto tecnologia cultural, envolve dimensões históricas, éticas e epistemológicas que devem ser mobilizadas no processo formativo para promover uma relação crítica e consciente com essas ferramentas. A literatura em educação tecnológica ressalta que alfabetizar para a IA não significa apenas ensinar a operar ferramentas, mas fomentar reflexões sobre como algoritmos funcionam, quem os produz, quais dados os alimentam e de que modo essas tecnologias podem tanto reproduzir quanto mitigar desigualdades educacionais (Bueno; Rosenau, 2025).

3.2 Percepções sobre inclusão e acessibilidade

As percepções dos participantes evidenciam um entendimento em construção acerca do potencial da IA para promover inclusão no contexto da EPTNM. De modo geral, os discentes reconhecem que a IA pode atuar como recurso de apoio à aprendizagem, contribuindo para a redução de barreiras pedagógicas, a adaptação de conteúdos e o acompanhamento de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Contudo, também apontam que sua aplicação no cotidiano escolar permanece limitada, seja pela ausência de orientação pedagógica sistemática, seja pelo uso ainda incipiente dessas tecnologias em práticas educativas inclusivas.

Desse modo, a inclusão é percebida como um processo educativo construído e não como resultado espontâneo da adoção de ferramentas digitais. Essas compreensões podem ser observadas nas respostas dos participantes apresentadas a seguir:

D2: “A IA pode ajudar na inclusão porque consegue adaptar atividades para cada aluno, como aumentar letras, ler textos em voz alta ou explicar de outro jeito. Mas tem que ter cuidado para o aluno não depender só da tecnologia e parar de tentar aprender sozinho.”

D7: “Acho que a Inteligência Artificial pode ajudar alunos com deficiência, por exemplo com tradução, leitores de tela ou apoio nas tarefas. Só que o professor precisa orientar, porque nem tudo que a IA faz está correto ou é adequado.”

D17: “Ela pode tornar a aprendizagem mais acessível, principalmente para quem tem dificuldade, porque dá explicações personalizadas. O cuidado é usar como apoio e não como substituição do ensino do professor.”

D19: “A IA pode incluir mais alunos porque facilita entender conteúdos e acompanhar a turma no próprio ritmo. Mas também pode prejudicar se for usada para fazer tudo pelo estudante ou se a escola não souber usar direito.”

No âmbito do processo de inclusão, os estudantes demonstram compreender que a acessibilidade ultrapassa a eliminação de barreiras arquitetônicas, abrangendo dimensões cognitivas, comunicacionais, sensoriais e organizacionais do processo educativo. Como destacam Uchôa e Chacon (2022), garantir participação implica ofertar condições que atendam à diversidade de modos de aprender. Nessa perspectiva ampliada de inclusão, a IA é percebida como uma tecnologia assistiva, capaz de analisar dados, adaptar-se ao comportamento do usuário e fornecer respostas personalizadas, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais responsivos às especificidades dos estudantes.

A literatura indica que as PcD se beneficiam de instruções explícitas, previsibilidade, organização e apoio visual (Gonçalves; Cia; Campos, 2018). Assim, ferramentas como planejadores inteligentes, geradores de rotinas, modelos que transformam texto e organizadores automáticos podem reduzir a ansiedade, estruturar tarefas e fortalecer a autonomia. *Chatbots* educacionais também atuam como assistentes de estudo acessíveis, oferecendo explicações sob demanda, auxiliando na interpretação de comandos e favorecendo a compreensão de instruções complexas. Como afirmam Santos, Américo e Ribeiro (2025), a adaptação de conteúdo ao ritmo e aprendizagem contribui para evitar frustração e promover engajamento sustentado.

Esse entendimento, conforme Oliveira *et al.* (2025) afirmam, dialoga diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a oferta de múltiplos meios de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer a diversidade como característica constitutiva das turmas, o DUA orienta a organização de experiências pedagógicas flexíveis e acessíveis desde sua concepção. Nesse contexto, a IA atua como mediadora pedagógica ao possibilitar adaptações dinâmicas de linguagem, formato, ritmo e complexidade das atividades, de acordo com as necessidades de cada estudante. Desse modo, a integração entre DUA e IA favorece práticas educativas heterogêneas. Consequentemente, o processo de aprendizagem tende a tornar-se mais equitativo, inclusivo e significativo para todos.

Por fim, a inclusão mediada por IA deve ser compreendida como uma prática sistêmica e integral, que articula dimensões tecnológicas, pedagógicas e institucionais no contexto

educacional. A compreensão de que a tecnologia, isoladamente, não assegura acessibilidade nem equidade de aprendizagem evidencia que a IA potencializa práticas inclusivas apenas quando integrada a processos formativos consistentes. Tal ecossistema pressupõe políticas institucionais, planejamento pedagógico acessível e uma cultura escolar efetivamente comprometida com a diversidade e a participação de todos os estudantes.

3.3 Desafios éticos e formativos no uso da IA

A incorporação da IA na EPTNM evidencia não apenas avanços tecnológicos, mas sobretudo desafios éticos e formativos que emergem da interação entre inovação tecnológica, diversidade estudantil e práticas pedagógicas contemporâneas. A análise qualitativa das percepções discentes indica que a mediação pedagógica constitui elemento central para que a IA ultrapasse o uso instrumental e se converta em recurso efetivo de aprendizagem. Como expressa o estudante D6, *“a IA ajuda a entender melhor a matéria e dá ideias, mas se o professor não explicar direito como usar, a gente acaba só copiando e nem aprende de verdade”*. A fala evidencia a consciência de que o potencial pedagógico da tecnologia depende da intencionalidade didática e da orientação docente.

Observa-se também que os estudantes associam o uso da IA ao desenvolvimento de competências demandadas no mundo do trabalho, especialmente aquelas relacionadas à resolução de problemas, autonomia e colaboração. Nesse sentido, o discente D21 relata: *“parece que no trabalho todo mundo vai usar IA, então aprender aqui no curso ajuda a gente a pesquisar melhor, resolver atividades e pensar soluções. Nas oficinas a gente também discutiu em grupo, então não foi só usar a ferramenta, foi aprender a pensar junto”*. Tal percepção revela que a experiência com IA, quando contextualizada pedagogicamente, contribui para a articulação entre formação técnica e competências socioemocionais.

Entretanto, emergem de modo significativo preocupações éticas relacionadas ao uso responsável das ferramentas. Os estudantes demonstram reconhecer riscos associados ao uso acrítico e à reprodução automática de conteúdos, como expresso na fala do discente D9: *“a gente viu que não dá pra só pedir a resposta pronta, porque às vezes vem errado ou a gente nem entende. Também falamos que, no trabalho, usar IA sem cuidado pode dar problema, então tem que saber usar direito”*. Essa compreensão indica o desenvolvimento inicial de letramento digital crítico e consciência sobre autoria, confiabilidade e responsabilidade no uso da IA.

As percepções discentes apontam para o potencial inclusivo da IA quando mediada pedagogicamente, especialmente ao oferecer diferentes formas de explicação e apoio à aprendizagem. O estudante D21 observa que *“teve colega que entendeu melhor com a explicação da IA, porque ela explica de outro jeito. Isso ajuda quem tem mais dificuldade. Mas também tem gente que não sabe usar, então o professor precisa acompanhar pra todo mundo conseguir aprender com mais facilidade”*. A fala evidencia que a tecnologia pode ampliar condições de acesso ao conhecimento, mas não substitui a mediação docente nem as condições pedagógicas necessárias à equidade.

Outro limite relevante diz respeito à precisão e confiabilidade das ferramentas de IA. Modelos generativos podem apresentar erros técnicos, alucinações, inconsistências ou vieses algorítmicos. Uma explicação incorreta de código pode confundir alunos cegos que dependem do leitor de tela; uma tradução automática equivocada pode comprometer a compreensão de estudantes surdos; simplificações excessivas podem prejudicar alunos com altas habilidades. Assim, a formação crítica necessária ao uso responsável da IA envolve práticas contínuas de verificação, triangulação de fontes e análise cuidadosa dos *outputs* gerados pelas ferramentas (Lima; Serrano, 2024). Trata-se de um processo que articula ética, técnica e pedagogia.

Assim, as oficinas evidenciaram que a IA pode qualificar os processos educacionais na EPTNM, ao favorecer o desenvolvimento de competências técnicas, ampliar a autonomia discente e diversificar estratégias de aprendizagem. Quando integrada com responsabilidade e sensibilidade inclusiva, essa tecnologia pode constituir-se como recurso estratégico de apoio a estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação, contribuindo para um ensino mais equitativo e alinhado às demandas contemporâneas. Nesse percurso, a centralidade da mediação docente, articulada à análise crítica dos usos tecnológicos e à formação ética, é o elemento que desloca a IA de uma condição meramente instrumental para configurá-la como dispositivo pedagógico de promoção da equidade educacional na EPTNM.

3.4 Limitações estruturais e institucionais na EPTNM

A incorporação da IA na EPTNM tem despertado expectativas promissoras quanto à ampliação da autonomia e apoio a estudantes com diferentes necessidades educacionais. Contudo, as oficinas também evidenciaram que a efetivação dessas potencialidades permanece condicionada por limitações estruturais e institucionais presentes no cotidiano escolar. As percepções discentes revelam que barreiras relacionadas ao acesso desigual a dispositivos, conectividade instável e ausência de orientações institucionais claras impactam diretamente as

possibilidades de uso pedagógico da IA. Como expressa o estudante D4: *“na oficina deu pra usar porque tinha internet e computador, mas na escola nem sempre funciona direito e nem todo mundo tem celular bom. Aí fica difícil usar igual”*.

A fala evidencia a consciência sobre desigualdades de infraestrutura que limitam a equidade de acesso às tecnologias educacionais. Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à insuficiência de diretrizes institucionais que orientem quando e como a IA pode ser utilizada nas atividades acadêmicas. Os estudantes demonstram incerteza quanto às regras e aos critérios de uso, como aponta o participante D8: *“às vezes a gente nem sabe se pode usar IA nas tarefas ou se o professor vai achar errado. Falta à escola explicar melhor isso pra todo mundo”*. Essa percepção indica lacunas normativas que geram insegurança e restringem a apropriação pedagógica das ferramentas no desenvolvimento das atividades escolares.

A literatura sobre integridade acadêmica na era digital alerta que, quanto maior a automatização, maior o risco de “terceirização do pensamento”. Em contextos de inclusão, isso pode ser mais crítico, pois o uso da IA pode ser confundido com adaptações previstas na legislação. Daí a necessidade de o docente estabelecer fronteiras claras entre apoio pedagógico e substituição cognitiva. Conforme afirmam Souza *et al.* (2024), a mediação docente torna-se, portanto, elemento estruturante para preservar a autoria e promover a participação ativa dos estudantes. Entretanto, tal mediação requer condições institucionais que ofereçam formação continuada e tempo pedagógico adequado à orientação individualizada.

Emergem preocupações relacionadas à privacidade e à proteção de dados no uso continuado da IA na EPTNM, evidenciando que a integração dessas tecnologias no contexto educacional suscita não apenas questões pedagógicas, mas também éticas e institucionais. Os estudantes demonstram receio quanto ao compartilhamento de informações pessoais nas plataformas digitais, especialmente diante da ausência de orientações claras sobre segurança, armazenamento e uso de dados acadêmicos. Essa preocupação aparece na fala do discente D15: *“às vezes a gente coloca coisa da atividade ou até informação pessoal na IA e nem sabe pra onde vai ou quem pode ver depois. A escola poderia explicar melhor isso pra gente.”*

Em consonância com André, Azevedo e Andrade (2023), a literatura evidencia tanto o crescente potencial da inclusão digital e da IA para qualificar o acesso, a personalização e a qualidade do ensino quanto os desafios que ainda limitam sua implementação equitativa. Embora essas tecnologias ampliem oportunidades, persistem barreiras estruturais relacionadas ao acesso a dispositivos, à conectividade estável e ao letramento tecnológico. Assim, as dimensões ética, normativa e estrutural revelam-se interdependentes, de modo que as limitações

de infraestrutura e acesso não apenas dificultam o uso da IA, mas comprometem a própria materialização do direito à educação inclusiva.

Na EPTNM, portanto, essa desigualdade repercute diretamente no desenvolvimento das competências técnicas previstas nos cursos, que dependem de simulações, ambientes virtuais, programação e uso intensivo de plataformas digitais. Quando faltam recursos como interfaces compatíveis com dispositivos assistivos, o processo formativo é comprometido e a participação plena dos estudantes torna-se limitada. Diante disso, políticas institucionais inclusivas precisam garantir infraestrutura adequada, acessibilidade digital e tempos pedagógicos ajustados ao uso orientado da IA assegurando equidade e engajamento efetivo de estudantes com diferentes deficiências. A ausência desses elementos transforma as limitações estruturais em barreiras pedagógicas que afetam não apenas o aprendizado, mas a permanência e o êxito escolar.

Considerações finais

O texto apresentado destaca, por intermédio dos participantes, tanto contribuições quanto limitações do uso da IA no contexto investigado. No que se refere às contribuições, os resultados apontam a IA como uma estratégia de mediação pedagógica inclusiva, capaz de favorecer a acessibilidade aos conteúdos, a personalização das experiências de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia de estudantes com necessidades educacionais específicas, além de contribuir para o fortalecimento da formação para o mundo do trabalho.

Entretanto, a pesquisa também revelou entraves relacionados à infraestrutura tecnológica, à desigualdade de acesso, à ausência de políticas institucionais consolidadas e à necessidade de formação continuada para docentes e discentes. Tais aspectos reforçam que a IA não deve ser compreendida como solução isolada, mas como recurso complementar que exige planejamento pedagógico, orientação ética e integração sistêmica às práticas educacionais.

Além disso, os achados apontam para a urgência de consolidar uma cultura institucional que compreenda o uso de tecnologias como parte integrante do projeto formativo e não como elemento periférico. A incorporação da IA demanda diretrizes claras, investimentos estruturais e espaços de diálogo que envolvam gestores, professores e estudantes, assegurando que sua utilização esteja alinhada às finalidades da EPTNM.

Por fim, destaca-se que esta investigação contribui para o avanço do debate acadêmico acerca da integração da IA na educação profissional, oferecendo evidências empíricas que reforçam seu potencial inclusivo, mas também suas condicionantes estruturais e pedagógicas.

Ao demonstrar que a IA pode fortalecer a democratização do acesso ao conhecimento quando mediada de forma intencional e ética, o estudo reafirma a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a equidade e a formação integral dos estudantes, consolidando caminhos para uma EPTNM mais inclusiva e socialmente referenciada.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Virgílio; NAS, Elen. Desafios da IA responsável na pesquisa científica. **Revista USP**, São Paulo, n. 141, p. 17–28, 5 jun. 2024. Disponível em <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2024/05/1-Virgilio-Almeida.pdf>. Acesso em 28 abr. 2026.

ALVES, Lynn. (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Salvador; Feira de Santana: EDUFBA; UEFS Editora, 2023.

ANDRÉ, Claudio F.; AZEVEDO, Adriana Barroso de; ANDRADE, Fabíola. Inclusão digital e Inteligência Artificial na Educação: avanços, desafios e oportunidades para alunos e professores da Educação Básica à Educação Superior. **Educação & Linguagem**, v. 26, n. 1, p. 211-236, jan.-jun., 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo/Lisboa: Edições 70, 2016.

BORATTO, Murilo do Carmo. Inteligência Artificial: Breve histórico, conceitos e reflexões. In: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

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

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/205791-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial/file>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Institui a Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de julho de 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, p. 27833, 23 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. MEC: Brasília: CNE, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 7 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União. Brasília, 06 de julho de 2015.

BUENO, Loeide de Jesus Bezerra; ROSENAU, Luciana dos Santos. Letramento digital na Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão integrativa. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 10, e19890, p. 1-21, 2025.

CAMPOS, Mirian Freire de Oliveira; LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. PROCESSOS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: o que dizem os estudantes da educação profissional técnica de nível médio? **Revista Momento – diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 188-206, mai./ago. 2024.

CAMPOS, Mônica Schimidt Miyashiro; MATOS, Marilyn Aparecida Errobidarte de. **A Inteligência Artificial como Prática Educativa na Educação Profissional e Tecnológica**. Educação e inteligência artificial: desafios e diálogos na contemporaneidade / Organização de Walmir Fernandes Pereira. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2024.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014.

DUQUE, Rita de Cássia Soares (Org.). **Inteligência Artificial e Inclusão: Redefinindo o Ensino na Nova Era Digital**. 1. ed. Natal: Editora Amplamente, 2024. ISBN 978-65-89928-83-6. DOI: 10.47538/AC-2024.37.

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

GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. **O letramento para o estudante com deficiência**. EDUFSCar: São Carlos, 2018

LACERDA JUNIOR, José Cavalcante; PAIVA, Suzana de Souza Damasceno; XAVIER, Adriane Campos Dinelly. **A Gamificação como estratégia de Inclusão das Pessoas com Deficiência Auditiva na Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte – MG: Editora Poisson, 2024.

LIMA, C. B.; SERRANO, A. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **Transinformação**, v. 36, e2410839, 2024. <https://doi.org/10.1590/2318-0889202436e2410839>

LUZ, Sandra Dias da; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira. Relação entre competência digital e letramento digital por meio de revisão de literatura. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e19758, 2024. DOI: 10.20952/revtee.v17i36.19758. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19758>. Acesso em: 29 abr. 2026..

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Tecnoética, Inteligência Artificial e Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 24, p. e17712, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17712. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17712>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Atualização da edição João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

OLIVEIRA, Gleiciane Maria Gonçalves de; SANTOS, Thays Vitória Andrade dos; LUZ, Thaizi Helena Barbosa e Silva; SILVA, Fabrícia Gomes da; BARBOSA, Ana Paula Lima. Desenho universal para aprendizagem (DUA): perspectivas para uma educação inclusiva. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, 2025. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2025.948. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/948>. Acesso em: 22 nov. 2025.

RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial: Uma Abordagem Moderna**. Rio de Janeiro: GEN LTC, 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595159495>.

SANTAELLA, Lucia. **Há como deter a invasão do ChatGPT?** São Paulo: Estação das Letras e Cores Ed., 2023.

SANTOS, Diogo Paulino da Cruz dos; AMÉRICO, Gabriel Prestes; RIBEIRO, Ingrid Thaís. Aplicações da inteligência artificial para personalização do ensino. **Revista Perspectiva: Educação, Gestão e Tecnologia**, v. 14, n. 27, jan./jun. 2025.

SOUSA, Elza. A Influência das Tecnologias Digitais na Alfabetização: Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, p. 1-24, 2025. ISSN: 2965-6672.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-18, 2022.

UNESCO. **Guia para a IA Generativa na educação e na pesquisa**. UNESCO Publishing, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em: 13 ago. 2025.

Apresentação da Seção de Fluxo Contínuo da Edição 48

Gerar conhecimento nos últimos anos tem sido um desafio. Em um cenário em que, com “comandos e um clique”, produzem-se informações que, há pouco mais de uma década, demandavam dias, meses, quiçá anos de um exercício exaustivo de elucubrar, escrever, apagar e reescrever, somos atravessados por novas dinâmicas de produção intelectual. Mesmo sem nomeá-la diretamente, é possível que você, leitor(a), já tenha associado essa transformação à Inteligência Artificial (IA).

Iniciamos esta apresentação com um tema atual, fundamental para refletir sobre a produção de conhecimento em educação e seu impacto no campo científico. A IA e seus usos têm ocupado, de forma recorrente, as discussões no âmbito da equipe editorial. Não é mais possível ignorar os efeitos da IA no campo científico. Há aspectos positivos evidentes, sobretudo no que se refere à ampliação de possibilidades práticas, à otimização do tempo e à redução de retrabalhos em atividades que, historicamente, exigiram grande esforço intelectual.

Contudo, ao lado dessas potencialidades, é necessário problematizar os riscos. Um deles reside na possibilidade de o(a) pesquisador(a) sucumbir ao desejo de redução do trabalho que essas ferramentas oferecem. Se, por um lado, há um certo encantamento generalizado, por outro, seu uso exige uma conduta rigorosa, alinhada às boas práticas de instrumentalização. Tema que universidades e centros de pesquisa precisam, com urgência, incorporar ao debate com suas comunidades.

Uma das questões que mais chama a atenção no uso pouco criterioso da IA é o esvaziamento da autoria no texto. A depender da epistemologia adotada nas ciências humanas, sociais aplicadas, linguística, letras e artes, esse fenômeno já se fazia presente, especialmente pelo uso recorrente de construções impessoais, como “acredita-se” ou “nota-se”, que produzem um efeito de neutralidade. Com a IA, no entanto, essa tendência tem se intensificado.

Trata-se de um aspecto ao qual, enquanto equipe editorial, devemos estar atentos, inclusive para orientar editores(as) e pareceristas, assegurando a qualidade do conhecimento que o periódico se propõe a produzir e difundir. A Revista Interfaces da Educação não se posiciona de forma avessa às transformações introduzidas pela IA no contexto acadêmico-científico. Entretanto, reconhece que a lógica de produtividade intensificada, frequentemente associada ao adoecimento acadêmico, tem levado parte dos(as) pesquisadores(as) a equiparar volume de publicações à qualidade. Inserida em um contexto econômico mais amplo, essa

dinâmica pode resultar em práticas pouco criteriosas, nas quais, por vezes, nem mesmo o conteúdo gerado por IA é devidamente revisado por seus(as) autores(as).

Diante disso, reafirma-se a importância de um debate centrado na ética em pesquisa. Recomenda-se que o uso de IA seja pautado pela transparência, com a devida indicação de sua utilização nos textos. Entende-se que o rigor metodológico e o compromisso ético são fundamentais para assegurar a qualidade da produção científica e fortalecer seu reconhecimento.

O número 48 reúne discussões relevantes para o campo da educação. O(a) leitor(a) encontrará um dossiê dedicado à educação especial, além de artigos em fluxo contínuo, compondo um conjunto diverso que contribui para o aprofundamento de debates científicos fundamentais nas áreas da educação, do ensino e de questões sociais contemporâneas.

Boa leitura!

Percepções de professores do 5º ano do ensino fundamental: relações com o desempenho matemático de seus alunos¹

Teachers' perceptions: relations with mathematical achievement of their 5th grade students

Évelin Fulginiti de Assis²

Letícia Menegotto³

Beatriz Vargas Dorneles⁴

Resumo:

Compreender os fatores envolvidos no desempenho matemático de crianças da Educação Básica requer um olhar abrangente e sensível às diferentes variáveis que podem influenciá-lo. Este artigo tem por objetivo caracterizar e analisar as percepções de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e relacioná-las com o desempenho matemático de seus alunos. Para isso, foram usados dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica relativos aos professores – percepções sobre diferentes aspectos, atuação na docência, estudantes, colaboração das famílias, entre outros – e aos alunos – desempenho em matemática. O método consiste em uma investigação quantitativa de larga escala, realizada por meio de testes que buscaram relacionar as informações de docentes e discentes de diferentes formas. Os testes utilizados foram: qui-quadrado, Tukey, análise de variância e modelos de regressão. Os resultados apontam que as percepções docentes são bem parecidas entre as regiões brasileiras e que cerca de 22% da variabilidade no desempenho discente pode ser explicada pelas percepções docentes e regiões. Conclui-se pela importante relação entre percepções docentes e desempenho discente, indicando, portanto, a necessidade de repensar o contexto formativo dos professores, visando aprimorar sua qualificação em relação aos diferentes conhecimentos necessários à atuação.

Palavras-chave: Percepções docentes; Desempenho matemático; Saeb; Ensino Fundamental.

Abstract:

Understanding the factors involved in the mathematical performance of children in Basic Education requires a comprehensive and sensitive perspective toward the different variables that may influence it. This article aims to characterize and analyze the perceptions of 5th-grade teachers in Elementary Education and relate them to their students' mathematical performance. To achieve this, data from the Basic Education Evaluation System (SAEB) were used—covering teachers' perceptions of various aspects such as teaching practices, student engagement, family collaboration, among others—and students' mathematics performance. The method consists of a large-scale quantitative investigation conducted through tests designed to relate teacher and student information in different ways. The tests used included chi-square, Tukey, analysis of variance, and regression models. The results indicate that teachers' perceptions are quite similar across Brazilian regions and that approximately 22% of the

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001. *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.*

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação; <https://orcid.org/0000-0002-8542-0607>. E-mail: evelin_assis@hotmail.com.

³ Mestra em epidemiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Brasil, Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia; <https://orcid.org/0000-0003-2778-8267>. E-mail: leticia.menegotto@gmail.com.

⁴ Pós-doutorado, Universidade de Oxford/UK; Professora convidada do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0141-9140>. E-mail: beatriz.dorneles@ufrgs.br.

variability in student performance can be explained by teachers' perceptions and regional factors. The study concludes that there is an important relationship between teachers' perceptions and student performance, highlighting the need to rethink teacher education contexts in order to enhance qualification regarding the various types of knowledge required for effective teaching practice.

Keywords: Teachers' perceptions; Mathematical achievement; Saeb; Elementary school.

Introdução

A área de conhecimento da matemática impõe diferentes desafios a professores e alunos, envolvendo tanto aspectos pedagógicos, quanto características intrínsecas da disciplina, marcadas por seu caráter hierárquico, abstrato e repleto de simbolismos (Corso; Assis, 2017). Diante disso, não surpreende que o desempenho de estudantes brasileiros nessa disciplina esteja abaixo da média desde antes da pandemia (Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb], 2021), o que permite importantes reflexões. No caso desta investigação, busca-se caracterizar e analisar as percepções de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e relacioná-las com o desempenho matemático de seus alunos.

Nesse sentido, recorre-se ao campo teórico que trata dos julgamentos diagnósticos dos professores. As inferências realizadas pelos docentes acerca de seus estudantes e/ou de algum material, com base em informações implícitas ou explícitas disponíveis, são denominadas de julgamentos diagnósticos, cujos principais objetivos são otimizar o ensino e oportunizar o ganho de informações e a preparação pedagógica com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos (Loibl; Leuders; Dörfler, 2020). Isso pode ser feito por meio de atividades diagnósticas, como avaliações, observações e entrevistas, que ajudarão a elaborar o planejamento e a prática pedagógica posterior (Leuders *et al.*, 2018). Portanto, avaliar diferentes questões relacionadas aos estudantes, como seu desempenho/características/motivação/etc., possibilita selecionar materiais adequados, determinar o ritmo do ensino, escolher as atividades a serem realizadas, entre outros aspectos (Kaiser; Südkamp; Möller, 2017).

Dessa forma, é válido chamar a atenção aos processos envolvidos na elaboração destes julgamentos, cujas dimensões envolvem fatores referentes às características da situação e da pessoa, e ao pensamento diagnóstico (Loibl; Leuders; Dörfler, 2020). As características da situação se referem ao contexto apresentado ao professor, englobando a estrutura e as pistas relativas aos julgamentos posteriores; as características da pessoa incluem todos os atributos do sujeito que podem influenciar seus julgamentos, como traços que englobam conhecimento, crenças etc., e estados temporários, como mental e afetivo; e o pensamento diagnóstico envolve

o processamento cognitivo de informações, abrangendo as ações de perceber, interpretar e tomar decisões (Loibl; Leuders; Dörfler, 2020). Com efeito, infere-se que a ação pedagógica dos professores, portanto, se apoia em diferentes concepções, tanto relacionadas a eles quanto aos alunos. Parte do pensamento diagnóstico dos professores, especificamente suas percepções, não recebe muita atenção, mas desempenha um papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na prática, investigações apontam associações entre os julgamentos docentes e outras características dos alunos, como nível socioeconômico (Martínez; Stecher; Borko, 2009), gênero (Robinson-Cimpian *et al.*, 2014), engajamento comportamental (Kaiser *et al.*, 2013) e *status* de minoria (Kaiser; Südkamp; Möller, 2017). Levanta-se a hipótese de que as associações encontradas entre os julgamentos docentes e os atributos dos alunos refletem as percepções que os professores têm acerca dessas características, já que as percepções docentes fazem parte do pensamento diagnóstico que apoia a elaboração dos julgamentos (Loibl; Leuders; Dörfler, 2020).

Para melhor entender o que foi discutido, há a possibilidade de recorrer a dados sobre professores e alunos simultaneamente. No contexto brasileiro, avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), oportunizam tal análise. O Saeb é realizado de forma bienal e aplica questionários para diretores, professores e alunos, além de testes de português e matemática para estes, de escolas de redes privadas e públicas, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

Na última edição do Saeb, realizada antes do período pandêmico, em 2019, a nota média em matemática foi de 227,9 pontos, o que representou um aumento de 3,8 pontos em comparação à edição anterior (Brasil, 2021) e abaixo da média da escala de proficiência (250 pontos). Convém chamar a atenção, também, ao fato de que esse cenário piorou na edição do Saeb realizada em 2021, visto que a pandemia potencializou os desafios já enfrentados pelos professores e ainda impôs novos problemas.

Voltando o olhar, especificamente, para a matemática, verifica-se que diferentes estudos mostram pouquíssimo tempo dedicado à área em cursos de formação de professores – licenciatura em Pedagogia: menos de 4% do tempo total do curso (Costa; Pinheiro; Costa, 2016). Além disso, grande parte dos alunos chega na licenciatura com baixos conhecimentos em disciplinas obrigatórias de matemática, relatando dificuldades com a área e muitas experiências negativas vivenciadas durante a Educação Básica (Costa *et al.*, 2017). Ou seja, pode-se inferir que a formação de professores reforça a perpetuação de percepções negativas

sobre a disciplina e não contribui como poderia para formar docentes qualificados para ensiná-la.

Sendo assim, diante do que foi exposto até então, coloca-se a seguinte pergunta de pesquisa: as percepções docentes podem impactar a aprendizagem dos alunos na área da matemática? Entende-se que uma investigação com esse foco pode oferecer uma compreensão mais profunda sobre o papel do professor e contribuir para a reflexão acerca de como ajudá-lo e qualificá-lo visando favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes de Educação Básica. Portanto, o objetivo geral desta investigação é caracterizar e analisar determinadas percepções de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e relacioná-las com o desempenho matemático de seus alunos.

1. Método

Este é um estudo de larga escala, quantitativo, com análise de dados estatísticos descrita mais detalhadamente adiante, realizado a partir dos dados fornecidos pelo Saeb de 2019. Os objetivos específicos e suas respectivas hipóteses são:

a) Verificar e analisar as percepções dos professores de 5º ano do Ensino Fundamental (no que diz respeito à própria atuação na Educação Básica, às avaliações externas, à apresentação de problemas de aprendizagem pelos alunos, ao envolvimento parental e aos alunos em si) e compará-las conforme as diferentes regiões do país. Espera-se encontrar percepções variadas entre os professores de acordo com as regiões brasileiras;

b) Verificar e analisar as relações entre as percepções dos professores de 5º ano do Ensino Fundamental (sobre os alunos, o envolvimento parental na apresentação de problemas de aprendizagem) e o desempenho matemático de seus alunos, comparando-as de acordo com as regiões brasileiras. Espera-se que as percepções docentes influenciem o desempenho matemático dos alunos no Saeb, conforme a discussão apresentada anteriormente, e que essa influência varie nas diferentes regiões do país.

1.1 Amostra

Os dados utilizados são todos provenientes dos resultados do Saeb (Brasil, 2021). Optou-se por utilizar a edição de 2019 por ser a última antes do período pandêmico, de modo que o desempenho dos estudantes em matemática não pode ser atribuído às consequências do ensino remoto. O ano escolar escolhido foi o 5º ano do Ensino Fundamental por corresponder ao final dos anos iniciais desse ciclo eletivo. Foram usados dados de professores e estudantes

de 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, com o intuito de, em um primeiro momento, fazer uma análise geral das relações entre percepções docentes e desempenho matemático dos alunos. É importante explicitar que cada professor foi relacionado apenas aos alunos de sua turma. A análise comparativa entre escolas públicas e privadas não é o foco deste artigo.

Cada objetivo específico contou com uma amostra diferente, especialmente por causa da disponibilidade dos dados considerados. Em alguns casos, nem todas as informações necessárias estavam disponíveis, de modo que todas as observações com algum dado faltante (*missing*) foram desconsideradas. Para o objetivo “a” – verificar e analisar as percepções dos professores e compará-las conforme as diferentes regiões do país –, o total de professores incluídos foi 97.572: 11.568 no Norte; 28.431 no Nordeste; 35.104 no Sudeste; 14.602 no Sul; e 7.867 no Centro-Oeste. Já no objetivo “b” – verificar e analisar as relações entre as percepções dos professores e o desempenho matemático de seus alunos comparando-as de acordo com as regiões brasileiras –, foram usados os dados de 86.286 professores e 1.950.861 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

1.2 Instrumentos

Todas as informações utilizadas nas análises são provenientes dos microdados disponibilizados pelo Saeb, relativos aos professores e aos alunos, o que oportuniza identificar informações de todos os sujeitos para a realização das análises de larga escala. O questionário de professores do Saeb foi a base para as análises, mas não foram utilizadas todas as questões. O Quadro 1 apresenta as informações incluídas:

QUADRO 1 – Questionário dos professores

Indique o quanto você concorda ou discorda em relação aos seguintes temas envolvendo o seu trabalho como professor/a da Educação Básica: tornar-me professor/a foi a realização de um dos meus sonhos (6); a profissão de professor/a é valorizada pela sociedade; as vantagens de ser professor/a superam claramente as desvantagens (8); no geral, estou satisfeito/a com o meu trabalho de professor/a (9); as avaliações externas (municipais, estaduais ou federais) têm direcionado o que deve ser ensinado na escola (11); as avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem nesta escola (12); os estudantes apresentam problemas de aprendizagem (14)
Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que ocorreu: colaboração das famílias para superar problemas que interferem na aprendizagem dos/as alunos/as (ausências, indisciplinas, acompanhamento das tarefas escolares etc.) (89)
Indique o quanto você concorda ou discorda em relação aos seguintes temas envolvendo seus/suas alunos/as nesta escola: respeitam os acordos estabelecidos em sala (94); chegam pontualmente (95); estão sempre presentes em minhas aulas (96); são respeitosos/as comigo (97); são respeitosos/as com os/as colegas da turma (98); interessam-se pela disciplina que leciono (99)
Dentre as atividades formativas listadas, indique quantas você realizou nesse ano: atividades formativas com menos de 20h (53), cursos de 20 a menos de 180h (54) e cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360h (55)

Fonte: Adaptado de Brasil (2020a).

O instrumento foi usado conforme as necessidades de cada objetivo, descritas posteriormente em detalhes conforme os resultados são apresentados.

1.3 Análises

Dada a complexidade dos dados e testes a serem conduzidos para verificar os resultados, as análises foram realizadas por uma das autoras. O *software* utilizado foi o R, versão 4.0.3, mais especificamente o pacote Stats, com as funções de análise de variância (Anova) e teste de comparações múltiplas de Tukey. As análises envolveram, de maneira geral, testes qui-quadrado (para verificar se há associação entre duas variáveis), teste de Tukey (com a finalidade de identificar quais pares de grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas), análise de variância (Anova, com o intuito de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos grupos) e modelos de regressão (visando avaliar relações entre diferentes variáveis para entender como variáveis explicativas influenciam uma variável resposta). Visto que cada objetivo possui uma amostra e exige determinados tipos de análises, optou-se por apresentá-las separadamente por objetivo, com o intuito de facilitar a compreensão dos testes utilizados em razão das amostras e necessidades específicas. É válido mencionar que as respostas dos professores foram fechadas a partir de escalas, conforme apresentado na parte de “instrumentos”.

3. Resultados e discussão

3.1 Objetivo “a”

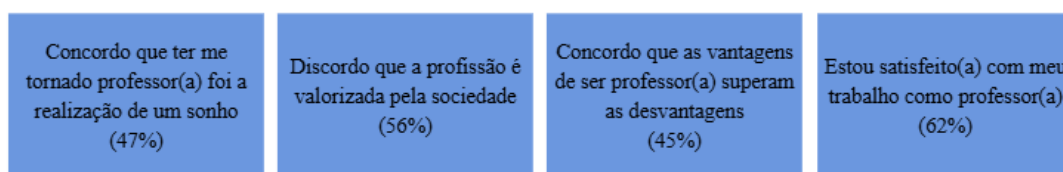
O primeiro objetivo visa verificar e analisar as percepções dos professores brasileiros a respeito de sua própria atuação na Educação Básica (6 até 9); das avaliações de larga escala (11 e 12); da apresentação de problemas de aprendizagem pelos alunos (14); do envolvimento parental (89); e dos alunos (94 até 99).

As respostas marcadas pela maioria dos professores no questionário foram consideradas como as informações-base da composição das percepções. Os percentuais indicados como resultados dizem respeito ao “ponto de corte” da alternativa, ou seja, pelo menos aquele percentual em questão foi encontrado em todas as regiões, algumas com percentuais maiores e outras mais com resultados mais próximos, mas nenhuma abaixo. Nesse sentido, importa destacar que todas apresentaram quase as mesmas respostas, isto é, nas cinco regiões, a resposta

da maioria dos professores foi a mesma. Possivelmente, embora existam diferenças econômicas e culturais entre as regiões brasileiras, a experiência dos professores provavelmente é semelhante em relação a alguns fatores, principalmente aqueles referentes à atuação docente, manejo dos estudantes, envolvimento parental etc. Portanto, na apresentação dos resultados, só será indicada a região quando for identificada uma alternativa de resposta, diferente da maioria. Além disso, também foram traçados os perfis de percepções conforme cada região e foram encontradas associações estatisticamente significativas entre perfis (todas as questões incluídas) e regiões (<0.001), em todas as regiões.

A tabela de caracterização da amostra, com os resultados na íntegra, não será reportada por conta de limitações de espaço, de forma que os resultados de interesse serão apresentados por meio de figuras para facilitar a visualização. No que se refere às percepções docentes sobre sua própria atuação na Educação Básica (6 até 9), a Figura 1 mostra os percentuais encontrados:

Figura 1 – Percepções docentes sobre a Educação Básica

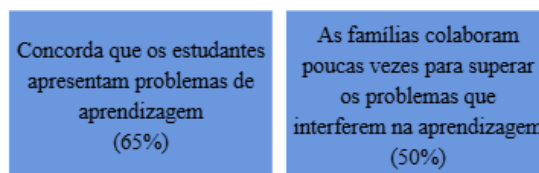


Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2020b).

Grande parte dos professores (45%) afirma que ter se tornado docente foi a realização de um sonho, o que vai ao encontro dos achados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) sobre os motivos de escolha pelo curso de Pedagogia, cuja maior parte das respostas reflete vocação (37,7%), relevância da profissão (26%) ou inspiração (11%) (Brasil, 2017). Quando se analisa especificamente a importância da profissão, bem como sua valorização, as respostas dos professores ao questionário Saeb corroboram achados internacionais, visto que apenas 26% dos professores participantes do *Teaching and Learning International Survey* (Talis) concorda que sua profissão é valorizada (*Organisation for Economic Co-Operation and Development* [OECD], 2018). Apesar de menos da metade (45%) dos sujeitos participantes do Saeb achar que as vantagens superam as desvantagens quando se trata de ser professor, mais de 62% afirmam estar satisfeitos com seu trabalho (Brasil, 2020b). Ou seja, quanto à valorização da profissão, menos da metade da amostra acredita que as vantagens superem as desvantagens na docência, no entanto, mais da metade sente-se satisfeita com o trabalho. Isso revela que talvez os professores tenham um alto grau de tolerância aos aspectos negativos da profissão, o que, aliado aos motivos de escolha por essa carreira, faz com

que exista um alto grau de satisfação quanto à atuação docente (apesar das desvantagens). Também são identificados percentuais altos relativos às avaliações de larga escala, conforme observado na Figura 2:

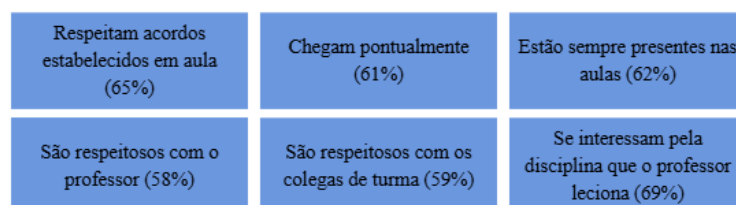
Figura 2 – Percepções docentes problemas de aprendizagem e colaboração das famílias



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2020b).

Percebe-se que os professores reconhecem a existência de problemas na aprendizagem dos estudantes, porém isso não significa que saibam como superá-los. Quando se trata de dificuldades de aprendizagem, apesar de a área de pesquisa ter avançado bastante nas últimas décadas, ainda não se sabe como aplicar seus resultados na prática e, portanto, contribuir com o trabalho dos professores (Fritz; Haase; Räsänen, 2019). Já no que tange à colaboração das famílias, identifica-se que isso ocorre poucas vezes, o que pode tornar o exercício docente ainda mais demandante. Referente às percepções docentes sobre os alunos, a Figura 3 apresenta as respostas da maioria em todas as regiões:

Figura 3 – Percepções docentes sobre os alunos



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2020b).

De modo geral, identifica-se que os professores têm percepções positivas acerca de seus alunos. Mais do que isso: percebem seu ambiente de aprendizagem como apropriado, com respeito e interesse. Nesse sentido, a literatura aponta que percepções docentes sobre questões comportamentais e motivacionais, por exemplo, impactam o desempenho acadêmico dos alunos (Woods-Groves; Choi; Balint-Langel, 2021), permitindo inferir que o fato de os professores brasileiros demonstrarem percepções positivas sobre seus alunos pode ser vantajoso para o desempenho deles – o que será explorado mais detalhadamente no objetivo seguinte.

Os resultados do primeiro objetivo não confirmam a hipótese de que seriam encontradas percepções diferentes conforme as regiões do Brasil. Pelo contrário, as respostas da maioria dos professores às questões incluídas na análise foram as mesmas em todas as regiões. Isso

possibilita inferir que, embora o país seja heterogêneo em diversos aspectos, como composição social/econômica/étnica, os fatores presentes no questionário docente do Saeb podem representar situações da vivência docente que refletem experiências similares independentemente do contexto (social e econômico) em que os professores e alunos estão inseridos.

3.2 Objetivo “b”

Este objetivo busca verificar e analisar as relações entre as percepções docentes (sobre os alunos – questões 94 até 99; sobre o envolvimento parental – 89; e sobre a apresentação de problemas de aprendizagem – 14) e o desempenho matemático dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental, comparando-as de acordo com as regiões brasileiras.

Para isso, inicialmente foi realizada uma análise de gráfico por meio do Qqplot para verificar a normalidade dos dados. Após, optou-se por uma análise de variância (Anova) com o objetivo de investigar se existe uma diferença significativa entre as médias em matemática dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental conforme as percepções docentes. A Tabela 1 apresenta os resultados da Anova, evidenciando que todas as variáveis avaliadas estão relacionadas a diferenças significativas nas notas médias dos alunos do 5º ano em matemática:

Tabela 1 – Resultados da Anova

Questão	GL	Soma dos quadrados	Média dos quadrados	Teste F	P-valor
Região	4	5018	1254.6	6979.5	2e-16 *** <
14. Os estudantes apresentam problemas de aprendizagem	3	411	137	762.29	2e-16 *** <
89. Colaboração das famílias para superar problemas que interferem na aprendizagem dos(as) alunos(as) (ausências, indisciplinas, acompanhamento das tarefas escolares etc.)	3	401	133.7	743.63	2e-16 *** <
94. Respeitam os acordos estabelecidos em sala	3	171	56.9	316.63	2e-16 *** <
95. Chegam pontualmente	3	7	2.4	13.52	09e-09 *** 8.
96. Estão sempre presentes em minhas aulas	3	40	13.2	73.42	2e-16 *** <
97. São respeitosos(as) comigo	3	64	21.5	119.47	2e-16 *** <

98. São respeitosos(as) com os(as) colegas da turma	3	75	25.1	139.42	2e-16 ***	<
99. Interessam-se pela disciplina que leciono	3	39	13.1	73.06	2e-16 ***	<
Resíduos	8625	7	15505	0.2		
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1						
11286 observações deletadas devido a <i>missings</i>						

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados de pesquisa.

Após a realização da Anova, foi conduzido o teste de Tukey, cujos resultados encontram-se na Tabela 2, a fim de identificar os fatores associados a diferenças significativas na média em matemática dos alunos. A análise revela que grande parte das respostas às questões sobre as percepções (acerca de problemas de aprendizagem, envolvimento parental e dos próprios alunos) está relacionada a essas diferenças.

Tabela 2 – Resultados do teste de Tukey

	Diferença p-valor		
Região			
Nordeste-Norte	0.065446	0	*
Sudeste-Norte	0.550388	0	*
Sul-Norte	0.554712	0	*
Centro-Oeste-Norte	0.370817	0	*
Sudeste-Nordeste	0.484942	0	*
Sul-Nordeste	0.489266	0	*
Centro-Oeste-Nordeste	0.30537	0	*
Sul-Sudeste	0.004325	0.872234	
Centro-Oeste-Sudeste	-0.17957	0	*
Centro-Oeste-Sul	-0.1839	0	*
14. Os estudantes apresentam problemas de aprendizagem			
Discordo.-Discordo fortemente.	0.092936	0	*
Concordo.-Discordo fortemente.	-0.0351	0.053105	
Concordo fortemente.-Discordo fortemente.	-0.14892	0	*
Concordo.-Discordo.	-0.12803	0	*
Concordo fortemente.-Discordo.	-0.24185	0	*
Concordo fortemente.-Concordo.	-0.11382	0	*
89. Colaboração das famílias para superar problemas que interferem na aprendizagem dos(as) alunos(as)			
Poucas vezes.-Nunca.	0.078296	0.00E+00	*
Muitas vezes.-Nunca.	0.200187	0.00E+00	*
Sempre.-Nunca.	0.221258	0.00E+00	*
Muitas vezes.-Poucas vezes.	0.121891	0.00E+00	*
Sempre.-Poucas vezes.	0.142961	0.00E+00	*
Sempre.-Muitas vezes.	0.02107	6.15E-05	*
94. Respeitam os acordos estabelecidos em sala			
Discordo.-Discordo fortemente.	0.045968	0.000581	*

Concordo.-Discordo fortemente.	0.13578	0	*
Concordo fortemente.-Discordo fortemente.	0.182551	0	*
Concordo.-Discordo.	0.089812	0	*
Concordo fortemente.-Discordo.	0.136583	0	*
Concordo fortemente.-Concordo.	0.046771	0	*

95. Chegam pontualmente

Discordo.-Discordo fortemente.	-0.00029	0.999998	
Concordo.-Discordo fortemente.	-0.00723	0.96695	
Concordo fortemente.-Discordo fortemente.	-0.02414	0.421296	
Concordo.-Discordo.	-0.00694	0.355392	
Concordo fortemente.-Discordo.	-0.02385	9.2E-06	*
Concordo fortemente.-Concordo.	-0.01691	2.02E-05	*

96. Estão sempre presentes em minhas aulas

Discordo.-Discordo fortemente.	0.017592	0.837618	
Concordo.-Discordo fortemente.	0.070785	0.003298	*
Concordo fortemente.-Discordo fortemente.	0.084686	0.000254	*
Concordo.-Discordo.	0.053192	0	*
Concordo fortemente.-Discordo.	0.067093	0	*
Concordo fortemente.-Concordo.	0.013901	0.000224	*

97. São respeitosos(as) comigo

Discordo.-Discordo fortemente.	-0.01638	0.828803	
Concordo.-Discordo fortemente.	0.042698	0.092654	
Concordo fortemente.-Discordo fortemente.	0.070382	0.000783	*
Concordo.-Discordo.	0.059074	0	*
Concordo fortemente.-Discordo.	0.086758	0	*
Concordo fortemente.-Concordo.	0.027683	0	*

98. São respeitosos(as) com os(as) colegas da turma

Discordo.-Discordo fortemente.	-0.00622	0.942417	
Concordo.-Discordo fortemente.	0.039766	0.00121	*
Concordo fortemente.-Discordo fortemente.	0.056619	0.000003	*
Concordo.-Discordo.	0.04599	0	*
Concordo fortemente.-Discordo.	0.062843	0	*
Concordo fortemente.-Concordo.	0.016853	0.000508	*

99. Interessam-se pela disciplina que leciono

Discordo.-Discordo fortemente.	-0.01595	0.806353	
Concordo.-Discordo fortemente.	0.034823	0.173429	
Concordo fortemente.-Discordo fortemente.	0.053348	0.010896	*
Concordo.-Discordo.	0.050777	0	*
Concordo fortemente.-Discordo.	0.069302	0	*
Concordo fortemente.-Concordo.	0.018525	1.8E-06	*

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados de pesquisa.

Com o intuito de verificar quais respostas docentes estão associadas às maiores médias entre os alunos, foram analisadas as alternativas que apresentaram uma diferença estatisticamente significativa entre si. Após, observou-se se a diferença foi positiva ou negativa, oportunizando identificar os resultados de interesse. Inicialmente, foram analisados os

resultados relativos às regiões. Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos alunos em todas as regiões, exceto quando se compara Sul e Sudeste. O desempenho regional evidencia que o Sul apresenta maiores médias, seguido por Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte (Brasil, 2021). Portanto, apesar de as percepções docentes serem semelhantes nas cinco regiões, as médias matemáticas dos alunos diferem estatisticamente entre si quando comparadas nesse sentido, com exceção da comparação já citada, entre Sul e Sudeste. Embora as percepções docentes possam desempenhar um papel importante no ensino oferecido pelos professores aos alunos e, por meio disso, na performance destes, é relevante recordar que o desempenho discente é influenciado por um conjunto de fatores que atuam de forma interligada. Conforme mencionado na introdução deste texto, a área de conhecimento da matemática impõe inúmeros desafios aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, dificuldades que não estão restritas apenas ao ensino, mas também a outras questões. Nesse sentido, pode-se também destacar as diferenças socioeconômicas e culturais que, de uma forma ou de outra, podem impactar a aprendizagem. O resultado supracitado reflete, justamente, este ponto: ainda que os professores tenham percepções semelhantes em todo o país, as médias dos estudantes apresentam uma diferença significativamente estatística, evidenciando que tais percepções correspondem a uma parte de um todo maior e complexo que atua, possivelmente, de forma conjunta na aprendizagem.

Quando se trata da apresentação de problemas de aprendizagem, a tendência identificada é de que as maiores médias foram associadas aos maiores níveis de discordância, isto é, quando se compara dois níveis, o que tem menor grau de concordância é associado às maiores médias. Por exemplo, entre concordo fortemente e concordo, concordo relaciona-se às médias maiores; entre concordo e discordo, é discordo; entre discordo e discordo fortemente, é discordo fortemente. Nesse caso, pode-se inferir que a percepção docente quanto à apresentação de problemas de aprendizagem (14) é, de certo modo, correta, visto que os alunos de docentes que concordam com essa afirmação de fato apresentaram médias menores em relação aos estudantes de professores que discordam, o que é o caso da maioria dos professores em termos de país, cerca de 65% (Brasil, 2020b). Ainda que, de modo geral, seja discutido aqui baixos desempenhos, dada a pontuação média do Brasil no Saeb, esse resultado surpreende. A literatura da área evidencia que os professores enfrentam dificuldades para julgar diferentes níveis de desempenho, demonstrando mais precisão para alunos de alta performance em relação aos de baixa (Shilshtein; Margalit, 2019). No caso dos docentes brasileiros, pode-se levantar, cautelosamente, a hipótese de que o nível médio de desempenho da turma é mais baixo do que

os níveis reportados pelos estudos internacionais, o que talvez favoreça a percepção de problemas mais graves.

Essa mesma tendência referente ao nível de discordância é identificada apenas em outra questão, relativa à percepção sobre a pontualidade dos alunos. Surpreendentemente, as médias maiores foram associadas à discordância: professores que discordam fortemente que seus alunos chegam pontualmente nas aulas têm estudantes com médias maiores em relação às outras alternativas de resposta. A tendência anterior se repete da mesma forma: por exemplo, entre concordo fortemente e concordo, a associação com médias maiores se dá na alternativa “concordo”. Embora não se saiba exatamente a quantidade de alunos que se atrasa para a aula desses professores, levanta-se a hipótese de que seja a minoria, como postulado por Kaiser, Südkamp e Möller (2017): estudantes que de alguma forma correspondem a uma minoria na turma acabam ficando mais salientes ao olhar do professor, atraindo mais sua atenção. Nesse caso, os alunos impontuais corresponderiam a esse grupo, e, portanto, isso poderia impactar na atenção docente recebida, culminando em um ensino mais direcionado, por exemplo, e, conseqüentemente, em melhores resultados. As percepções da maioria dos professores no Brasil, no entanto, é de que seus alunos são pontuais, correspondendo a 61% (Brasil, 2020b), indo de encontro às respostas que foram associadas às maiores médias.

As outras questões sobre os alunos apresentam uma tendência contrária, de modo que os maiores graus de concordância foram associados às maiores médias. Isso ocorre nas percepções sobre os alunos respeitarem os acordos estabelecidos em aula (94), estarem sempre presentes nas aulas (96), serem respeitosos(as) com o(a) professor(a) (97), serem respeitosos(as) com os(as) colegas (98) e interessarem-se pela disciplina que o(a) professor(a) leciona (99). Professores que concordam fortemente com essas percepções têm alunos cujas médias são maiores do que aqueles que apenas concordam, e assim sucessivamente, considerando os níveis de concordância. Esses resultados corroboram achados da literatura quanto à importância das percepções docentes para o desempenho acadêmico dos estudantes (Woods-Groves; Choi; Balint-Langel, 2021). Em síntese, as percepções positivas dos professores brasileiros sobre seus alunos estão associadas a um melhor desempenho em matemática e, conseqüentemente, pode-se inferir que talvez também contribuam para uma melhor relação professor-aluno, ainda que não se tenha dados sobre isso.

Por fim, quanto à questão acerca do envolvimento parental, novamente são identificadas percepções corretas dos professores. As frequências maiores de colaboração das famílias foram associadas às médias maiores na prova, embora a maior parte dos professores afirme que as

famílias colaboram poucas vezes, o que está associado às médias menores. Sendo assim, pode-se inferir que a parceria da família na superação dos problemas dos alunos é importante, como destacado em investigação recente (Levine; Gibson; Berkowitz, 2019).

Visto que a Anova e a análise de Tukey indicaram significância estatística em todas as questões analisadas em relação ao desempenho dos alunos, passou-se à análise de regressão para verificar se as percepções docentes selecionadas exercem influência sobre o desempenho matemático dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental. O conjunto de dados contém uma amostra de 1.950.861 alunos do 5º ano e 86.286 professores brasileiros. Foram desconsideradas linhas que tinham pelo menos um dado faltante. Optou-se por ajustar modelos multiníveis, visto que permitem a consideração de dois níveis, um relativo aos alunos e outro relativo aos professores, o que contribui para a compreensão da variância na variável desfecho. A proficiência matemática de cada um dos alunos, medida pelo Saeb, foi considerada como essa variável desfecho. O Quadro 2 contém a tabela com a codificação e descrição das variáveis explicativas utilizadas:

Quadro 2 – Codificação e descrição das variáveis explicativas

Código	Variável	Codificação
Id	Id do professor	-
Questão 14	Os estudantes apresentam problemas de aprendizagem	0 - Discordo
		1 - Concordo
Questão 89	Colaboração das famílias para superar problemas que interferem na aprendizagem dos(as) alunos(as) (ausências, indisciplinas, acompanhamento das tarefas escolares etc.)	0 – Nunca ou poucas vezes
		1 – Muitas vezes ou sempre
Questão 94	Respeitam os acordos estabelecidos em sala	0 - Discordo
		1 - Concordo
Questão 95	Chegam pontualmente	0 - Discordo
		1 - Concordo
Questão 96	Estão sempre presentes em minhas aulas	0 - Discordo
		1 - Concordo
Questão 97	São respeitosos(as) comigo	0 - Discordo
		1 - Concordo
Questão 98	São respeitosos(as) com os(as) colegas da turma	0 - Discordo
		1 - Concordo
Questão 99	Interessam-se pela disciplina que leciono	0 - Discordo
		1 - Concordo

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados de pesquisa.

Os modelos multiníveis foram organizados em dois. O modelo nulo é o mais simples, pois não considera variáveis explicativas. A partir dele é calculado o coeficiente de correlação intraclasse (ICC), que foi de 0,2949, evidenciando que cerca de 29,49% da variabilidade no

desempenho dos alunos em matemática pode ser atribuída às percepções docentes, conforme se observa na Tabela 3:

Tabela 3 – Modelo nulo

Modelo nulo				
Efeito fixo	Estimativas	Erro padrão	Estatística t	p-valor
Intercepto	-0.49277	0.001699	-290.031	0
Efeito aleatório	Estimativa			
τ_{00}	0.2234			
σ^2	0.5342			

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados de pesquisa.

O modelo geral, por sua vez, considera todas as variáveis explicativas (questões) listadas no Quadro 2. Todas foram estatisticamente significativas, e o ICC desse modelo foi de 0,2234, o que significa que aproximadamente 22% da variabilidade no desempenho matemático dos alunos pode ser atribuída às regiões e às percepções docentes mencionadas.

Para aprofundar as análises, também foram ajustados modelos retirando gradativamente algumas questões e, após, incluindo apenas determinadas questões. Foram elaborados, além do modelo nulo e do modelo geral, outros seis modelos. A Tabela 4, abaixo, apresenta todos os modelos testados e seus respectivos ICC de maneira resumida, inclusive o modelo geral apresentado anteriormente:

Tabela 4 – Modelos e ICC

Modelo	ICC	% explicativo
1. Geral	0,2234	22,34
2. Geral sem questões sobre os alunos	0,2283	22,83
3. Geral sem questão sobre envolvimento parental	0,2267	22,67
4. Geral sem questão sobre problemas de aprendizagem	0,225	22,5
5. Apenas com questões sobre os alunos	0,2864	28,64
6. Apenas com questão sobre envolvimento parental	0,2876	28,76
7. Apenas com questão sobre problemas de aprendizagem	0,2922	29,22

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados de pesquisa.

Para verificar qual modelo é o mais adequado, foi aplicado o critério de informação de Akaike (AIC), visto que admite a existência de um modelo real para descrever os dados desconhecidos, oportunizando a escolha entre um grupo de modelos avaliados, o que minimiza

a divergência de Kullback-Leibler (K-L). O modelo com menor valor AIC é considerado aquele com melhor ajuste, sendo, portanto, o mais indicado. A Tabela 5 apresenta os resultados:

Tabela 5 – Comparação de todos os modelos

Modelo	Grau de liberdade	AIC
Nulo	3	4512879
1. Geral	15	4484580
2. Geral sem questões sobre os alunos	9	4509746
3. Geral sem questão sobre envolvimento parental	4	4510159
4. Geral sem questão sobre problemas de aprendizagem	4	4511931
5. Apenas com questões sobre os alunos	9	4486635
6. Apenas com questão sobre envolvimento parental	14	4485985
7. Apenas com questão sobre problemas de aprendizagem	14	4485252

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados de pesquisa.

De acordo com o critério de Akaike, o modelo mais adequado é o de menor valor AIC, ou seja, neste caso, é o modelo geral. O modelo geral considerou todas as variáveis listadas no Quadro 2 e teve ICC de 0,2234, indicando que cerca de 22% da variabilidade no desempenho matemático dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental no Saeb pode ser atribuída às regiões brasileiras e às percepções docentes a respeito da apresentação de problemas de aprendizagem, do envolvimento parental e dos alunos. Portanto, confirma-se a hipótese previamente estabelecida de que as percepções docentes influenciariam o desempenho matemático dos alunos de 5º do Ensino Fundamental no Saeb e que essa influência variaria conforme diferentes regiões do país.

Esse resultado vai ao encontro da literatura da área que também evidencia a influência das percepções docentes no desempenho dos alunos (Woods-Groves; Choi; Balint-Langel, 2021). Embora esses estudos não tenham utilizado as mesmas questões, envolvem aspectos não diretamente relacionados à habilidade acadêmica dos estudantes, da mesma forma que o Saeb. As questões incluídas nas análises recém-apresentadas englobam a apresentação de problemas de aprendizagem (14), o envolvimento das famílias (89) e os próprios alunos (94 até 99). No que tange aos problemas de aprendizagem e ao envolvimento parental, verifica-se que os professores apresentam percepções corretas, dadas as alternativas de resposta associadas às maiores médias em matemática, conforme discutido anteriormente. Já nas questões sobre os discentes, identifica-se resultado semelhante ao encontrado por Woods-Grove, Choi e Balint-Langel (2021), que demonstram que as percepções docentes sobre o comportamento cognitivo

dos estudantes explicam cerca de 26,4% a 32,5% da variabilidade no desempenho em leitura, matemática e ciências.

No que tange às regiões, apesar de as percepções docentes terem sido semelhantes em todo o Brasil, apontando para uma possível similaridade das questões vivenciadas pelos docentes, o desempenho regional apresenta algumas diferenças. As regiões Norte e Nordeste apresentam as menores médias na prova de matemática do Saeb, 199,2 e 198,5, respectivamente, com apenas duas unidades federativas apresentando resultados superiores à média nacional: Acre, com pontuação de 228,6, e Ceará, com 233,5 pontos (Brasil, 2021). Nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, por outro lado, as menores e maiores pontuações correspondem a, respectivamente: 220,5 no Mato Grosso, e 241, no Distrito Federal; 228,2 no Rio de Janeiro, e 245,4, em São Paulo; 231,6 no Rio Grande do Sul, e 244,9, no Paraná (Brasil, 2021).

Uma possível explicação são as diferenças socioeconômicas entre as regiões, conforme os dados fornecidos pelo Indicador Socioeconômico (Inse) do próprio Saeb (Brasil, 2021). Ainda que considerem todos os alunos participantes da avaliação, os dados contribuem para a compreensão do contexto de interesse. Nesse sentido, Norte e Nordeste são as regiões com maior concentração de estudantes no nível II do Inse, que se encontra entre um e dois desvios padrão abaixo da média nacional. Nesse nível, a escolaridade do responsável corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental completo ou incompleto, e a moradia conta com um ou dois quartos, um banheiro, uma geladeira e uma televisão. Nessas regiões, fica clara uma tendência de maior concentração nos níveis iniciais do Inse, enquanto nas outras regiões ocorre o contrário. No Sudeste e no Sul, por exemplo, há maior concentração de estudantes nos níveis V em diante, ainda que o Sudeste também tenha alta concentração de alunos no nível II e III, porém é menor que no Nordeste (Brasil, 2021).

Sendo assim, ainda que não tenham sido realizadas análises investigando diretamente o desempenho discente regional em relação ao Inse, pode-se levantar a hipótese de sua possível ligação a partir da breve análise exposta. Em síntese, os dados indicam que as regiões com menores pontuações no Saeb correspondem àquelas com maior concentração de estudantes nos níveis mais baixos do Inse, e de modo semelhante ocorre com as regiões de maior pontuação, em que há alta concentração de alunos nos níveis superiores do Inse. Essa hipótese vai ao encontro do resultado sobre não apenas as percepções docentes explicarem a variabilidade no

desempenho matemático, como as regiões também, ainda que sejam necessárias mais análises para verificar o papel dos indicadores socioeconômicos.

Não obstante, é válido ressaltar que essas análises são voltadas a um fenômeno multidimensional, que corresponde ao desempenho matemático dos alunos. Há muitos fatores diferentes que podem contribuir para os resultados identificados, e, portanto, apesar de esta investigação estar voltada às percepções docentes e às regiões brasileiras, não se pode esquecer de que há inúmeros outros aspectos envolvidos nesse contexto, embora não tenham sido abordados nas análises.

Ainda assim, de modo geral, fica evidente a relevância das percepções docentes para o desempenho acadêmico, assim como o possível papel desempenhado pelas regiões, e talvez indicadores socioeconômicos. No que diz respeito às percepções docentes, retoma-se que são parte do pensamento diagnóstico sobre o qual os julgamentos diagnósticos serão elaborados, sendo necessário reconhecer sua devida importância. Portanto, conclui-se que, de fato, as percepções docentes, aliadas às regiões, influenciam o desempenho discente em matemática, explicando cerca de 22% de sua variabilidade.

Conclusões

O objetivo geral deste estudo é caracterizar e analisar percepções de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e relacioná-las com o desempenho matemático de seus alunos. Os resultados evidenciam percepções docentes bastante parecidas entre as cinco regiões e no que tange à influência das percepções no desempenho matemático dos alunos. As análises revelam que cerca de 22% da variabilidade no desempenho discente pode ser explicado pelas percepções de seus professores e pela região em que estão inseridos.

De modo geral, retoma-se que as percepções docentes são parte fundamental do pensamento diagnóstico no qual futuros julgamentos serão elaborados. Ao julgarem o desempenho de seus alunos e avaliá-los, os professores frequentemente levam em consideração outras questões. Este estudo contribui para a literatura da área ao evidenciar que determinadas percepções docentes relativas à própria atuação, às avaliações de larga escala, aos problemas de aprendizagem, ao envolvimento parental e aos próprios alunos exercem um papel relevante no desempenho desses estudantes em matemática. Destaca-se a relevância deste estudo ao lançar mão de análises estatísticas que evidenciam, de forma clara e precisa, associações significativas entre percepções e desempenho em matemática. Ademais, os resultados das

análises de variância corroboram o papel explicativo dessas percepções, em interação com as regiões brasileiras, na variabilidade do desempenho matemático dos estudantes.

Em síntese, conclui-se que as perspectivas dos professores (percepções) e dos alunos (desempenho matemático) estão interligadas de maneiras importantes. Este estudo revela que aquilo que os professores percebem, em relação a diferentes fatores, influencia o desempenho dos alunos. Portanto, diante de um desempenho matemático baixo no país, considera-se que algumas medidas precisam ser colocadas em prática para reverter o quadro atual. Do lado dos professores, o conhecimento sobre o impacto de suas percepções e acerca dos julgamentos diagnósticos poderia ser abordado na formação inicial e continuada. Conscientizá-los a respeito do tema e instrumentalizá-los para atuarem de maneira a favorecer os processos de ensino e aprendizagem são ações fundamentais para a qualificação da atuação docente.

Uma vez que os docentes tenham conhecimento e consciência sobre suas percepções e sua importância quanto ao desempenho dos alunos, poderão aprimorar suas práticas e não deixar que os diferentes vieses os influenciem negativamente. Já os alunos, se o que foi proposto aos professores for seguido, possivelmente receberão um ensino de maior qualidade, o que provavelmente resultará em melhores resultados. Nesse sentido, diante do contexto mundial atual, em que a pandemia transformou radicalmente a educação, essas sugestões se tornam ainda mais relevantes considerando a necessidade de auxiliar alunos e professores na retomada do ensino presencial e no enfrentamento dos diversos desafios que virão.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENADE 2017 Relatório síntese de área: pedagogia (licenciatura)*. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Pedagogia_Licenciatura.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Questionário de professores do Saeb 2019*. 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_professor_saeb_2019.pdf. Acesso em: 23, mar. 2021.

BRASIL. *Microdados do Saeb 2019*, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 20, maio. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 27, jan. 2025.

CORSO, L. V.; ASSIS, É. F. Reflexões acerca da aprendizagem inicial da matemática: contribuições de aspectos externos ao aluno. In: PICCOLI, L. et al. (Orgs.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas*. São Leopoldo: Oikos, 2017, v. 1. p. 114-138.

COSTA, J. M. et al. Formação em Matemática de Licenciandos em Pedagogia: uma análise à luz do pluralismo metodológico. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 31, n. 58, p. 719-738, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a10>.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M.; COSTA, E. A formação para matemática do professor de anos iniciais. *Ciência & Educação*, v. 22, n. 2, p. 505-522, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020014>.

FRITZ, A.; HAASE, V. G.; RÄSÄNEN, P.; Introduction. In: FRITZ, A.; HAASE, V. G.; RÄSÄNEN, P. (Eds.). *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties*. Cham: Springer International Publishing AG, 2019. p. 1-6.

KAISER, J. et al. Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, v. 28, p. 73-84, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001>.

KAISER, J.; SÜDKAMP, A.; MÖLLER, J. The effects of student characteristics on teachers' judgment accuracy: Disentangling ethnicity, minority status, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 109, n. 6, p. 871-888, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000156>.

LEUDERS, T. et al. Diagnostic Competence of Mathematics Teachers: Unpacking a Complex Construct. In: LEUDERS, T.; PHILIPP, K.; LEUDERS, J. (Orgs.). *Diagnostic Competence of Mathematics Teachers Unpacking a Complex Construct in Teacher Education and Teacher Practice*. [S. l.]: Springer International Publishing, 2018. p. 3-33. E-book. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66327-2>.

LEVINE, S.; GIBSON, D.; BERKOWITZ, T. Mathematical Development in the Early Home Environment. In: GEARY, D.; BERCH, D.; KOEPKE, K. (Eds.). *Cognitive Foundations for Improving Mathematical Learning*. Academic Press, 2019. p. 107-142.

LOIBL, K.; LEUDERS, T.; DÖRFLER, T. A Framework for Explaining Teachers' Diagnostic Judgements by Cognitive Modeling (DiaCoM). *Teaching and Teacher Education*, v. 91, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103059>.

MARTÍNEZ, J. F.; STECHER, B.; BORKO, H. Classroom Assessment Practices, Teacher Judgments, and Student Achievement in Mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, v. 14, n. 2, p. 78-102, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627190903039429>.

OECD. *Teaching and Learning International Survey TALIS – Insights and Interpretations*, [S. l.], p. 1-73, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2018-database.html>. Acesso em: 24 maio 2021.

ROBINSON-CIMPIAN, J. *et al.* Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology*, v. 50, n. 4, p. 1262-1281, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035073>.

SHILSHTEIN, E.; MARGALIT, M. Discrepancies between perceptions of first-grade students at risk for learning disabilities, their parents and teachers. *European Journal of Special Needs Education*, v. 34, n. 5, p. 702-711, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603600>.

WOODS-GROVES, S.; CHOI, T.; BALINT-LANGEL, K. Examining teachers' judgment of students' 21st century skills and academic and behavioral outcomes. *Psychology in the Schools*, v. 58, n. 11, p. 2202-2224, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22585>.



English as a Medium of Instruction (EMI) na internacionalização do Ensino Superior: análise do contexto em uma faculdade de medicina do sul do Brasil

English as a Medium of Instruction (EMI) in the Internationalization of Higher Education: Analysis of the context in a Medical School in Southern Brazil

Camila da Silva Eidam de Lima¹

Plínio Marco de Toni²

Resumo:

A Internacionalização em Casa (IeC) configura-se como estratégia voltada à democratização do acesso a experiências internacionais, destacando-se o *English as a Medium of Instruction* (EMI) como ferramenta central para promover a internacionalização das instituições brasileiras. Este artigo analisa o papel do EMI em uma faculdade de Medicina do Sul do Brasil, por meio de pesquisa exploratória de abordagem mista, envolvendo 58 estudantes. Os participantes responderam a questionário on-line com questões fechadas e abertas sobre perfil sociodemográfico, proficiência em inglês e percepções acerca do EMI e das estratégias institucionais de internacionalização. Os dados quantitativos e qualitativos foram analisados sob perspectiva crítico-analítica. Os resultados indicam que, embora a maioria dos estudantes apresente algum grau de familiaridade com o inglês, poucos conhecem o conceito de EMI ou as ações institucionais de internacionalização. A maior parte reconhece a importância do idioma para a formação acadêmica e profissional, mas relata dificuldades em seu uso e desconhecimento das iniciativas existentes. A análise evidencia ainda desigualdades associadas à renda e à raça, sugerindo que o acesso à proficiência em inglês permanece condicionado a fatores socioeconômicos. Conclui-se que o EMI pode ampliar oportunidades acadêmicas e fortalecer a inserção internacional, desde que articulado a políticas institucionais de apoio linguístico e democratização do acesso. Recomenda-se o mapeamento de práticas exitosas e maior integração entre os agentes envolvidos, visando consolidar uma internacionalização mais inclusiva no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Internacionalização; Internacionalização em casa; EMI

Abstract:

Internationalization at Home (IaH) is understood as a strategy aimed at democratizing access to international experiences, highlighting English as a Medium of Instruction (EMI) as a central tool for promoting the internationalization of Brazilian institutions. This article analyzes the role of EMI in a medical school in Southern Brazil through an exploratory study using a mixed-methods approach, involving 58 students. Participants completed an online questionnaire containing closed- and open-ended questions about their sociodemographic profile, English proficiency, and perceptions of EMI and institutional internationalization strategies. Quantitative and qualitative data were analyzed from a critical-analytical perspective. The results indicate that although most students report some degree of familiarity with English, few are familiar with the concept of EMI or institutional internationalization initiatives. While the majority recognize the importance of English for academic and professional development, they report difficulties in using the language and limited awareness of existing initiatives.

¹ Doutora em Desenvolvimento Comunitário, UNICENTRO. Instituição: Universidade Estadual do Centro-Oeste Endereço: Ponta Grossa – Paraná, Brasil E-mail: camisilvapsi@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6408-1442>

² Doutor em Psicologia, UNICENTRO. Doutor em Psicologia do Desenvolvimento Instituição: Universidade de São Paulo Endereço: Irati – Paraná, Brasil E-mail: pliniomarco@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8052-380X>

The analysis also reveals inequalities associated with income and race, suggesting that access to English proficiency remains conditioned by socioeconomic factors. The study concludes that EMI can expand academic opportunities and strengthen international engagement, provided that it is aligned with institutional policies for linguistic support and democratization of access. It is recommended that successful practices be mapped and greater integration among institutional stakeholders be fostered in order to consolidate a more inclusive model of internationalization in higher education.

Keywords: Higher Education; Internationalization; Internationalization at home; EMI

Introdução

O *English as a Medium of Instruction* (EMI) amplia oportunidades acadêmicas e profissionais, desenvolve competências linguísticas e interculturais e fortalece a imagem institucional das universidades brasileiras. Este estudo é resultado de uma pesquisa de doutorado que buscou conhecer a percepção dos alunos sobre esta estratégia de internacionalização em casa. A literatura mostra que sua adoção enfrenta barreiras como a falta de investimento, resistência de parte do corpo docente e discente, e desafios ligados à proficiência linguística. Embora o processo de internacionalização avance, é fundamental fortalecer políticas de apoio, ampliar a formação linguística e promover ações colaborativas para consolidar a internacionalização como parte integrante da missão universitária e do desenvolvimento regional.

Diante do avanço do processo de internacionalização no ensino superior brasileiro, destaca-se a necessidade imperiosa de consolidar políticas de suporte robustas, ampliar iniciativas de capacitação linguística e fomentar ações colaborativas que posicionem o EMI como elemento estruturante da missão universitária e vetor concreto de desenvolvimento regional sustentável.

Este estudo, recorte de pesquisa de doutorado, buscou investigar como estudantes de Medicina de uma universidade pública da região Sul do Brasil percebem o EMI como modalidade de internacionalização em casa, identificando suas experiências vividas, barreiras enfrentadas e contribuições percebidas para a formação profissional integral.

1.Referencial teórico

1.1 A Internacionalização em Casa (IeC) como meio de internacionalização do ensino superior

A internacionalização em casa (IeC) compreende estratégias que promovem competências globais e experiências internacionais no ambiente acadêmico local, democratizando o acesso sem mobilidade física. Esta proposta inclui atividades interdisciplinares com convidados estrangeiros, internacionalização curricular, mobilidade virtual e integração de estudantes/docentes internacionais na rotina institucional, além de disciplinas em línguas estrangeiras, projetos de pesquisa/extensão internacionais e formação intercultural (Souza; Freire Júnior, 2024). A IeC cria ambientes multiculturais acessíveis, aprimorando proficiência em inglês e confiança no seu uso (Verdu, 2020).

Em 2017, a CAPES lançou o Programa Institucional de Internacionalização para elaborar, implementar e fortalecer estratégias nas IES, incentivando redes de pesquisa internacionais, transformando instituições em ambientes internacionalizados e articulando fomento à pós-graduação. Apesar da relevância, a IeC enfrenta desafios como falta de políticas institucionais claras e sustentáveis, frequentemente limitada a práticas informais desconectadas dos currículos (Leal, 2024).

1.2 O English as a Medium of Instruction (EMI) como estratégia de IeC

O EMI, ou inglês como meio de instrução, utiliza a língua inglesa para lecionar disciplinas em países não anglófonos, priorizando conteúdo sobre ensino linguístico. Popularizado pós-Bolonha (Baumvol, 2016), cresceu globalmente desde os anos 1990, mas permanece incipiente no Brasil (Haus, 2018). Benefícios incluem comunicação aprimorada e confiança (Macaro et al., 2017). Gimenez et al. (2021) destacam sua relevância para elevar produções científicas brasileiras, integrando o país à comunidade global.

Calvo et al. (2022) identificam desafios como falta de suporte docente e debate sobre uso da L1 (português) para esclarecimentos, defendendo EMI sensível ao multilinguismo local. Verdu (2020) e Stallivieri (2008) enfatizam que EMI eleva qualidade, competitividade e reputação internacional das IES brasileiras. Finardi; Santos; Guimarães (2016) mostram correlação positiva entre inglês instrucional e classificação global, contrastando com baixa circulação científica lusófona.

1.3 Desafios da internacionalização e implementação do EMI

Guimarães e Kremer (2020) apontam barreiras ideológicas ao multilinguismo e desafios territoriais no Brasil. Programas como Ciências sem Fronteiras impulsionaram interesse, mas EMI enfrenta baixa proficiência e resistência cultural (Baumvol, 2016). Muller (2013) destaca benefícios como qualificação global e projeção científica/política. Martinez (2016) lista ganhos como preparação para mercado global e ambientes multiculturais.

Calvo et al. (2022) e Tenório Fernando (2022) criticam imposição sem capacitação docente, recomendando suporte linguístico/pedagógico e sensibilidade multicultural. Coura e Coura (2017) veem universidades como produtoras de desenvolvimento tecnológico/social. Apesar do crescimento, EMI exige planejamento estratégico para inclusão equitativa (Guimarães; Kremer, 2020).

2. Metodologia

A presente pesquisa, recorte de um doutorado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), adotou abordagem exploratória mista com interpretação dos dados numa perspectiva crítico-analítica com objetivo de avaliar a experiência e percepção de estudantes de graduação em Medicina de uma universidade paranaense sobre o *English as a Medium of Instruction* (EMI). (Leite et al. 2021)

Os participantes foram estudantes regularmente matriculados no curso de Medicina da instituição, convidados voluntariamente para responder questionário online via *Google Forms*, contendo questões sociodemográficas, fechadas e abertas sobre percepções do EMI. Como objetivos específicos, o estudo buscou: mapear crenças, opiniões e percepções dos acadêmicos quanto ao EMI; identificar fragilidades, desafios e fenômenos que influenciam sua implementação e expansão; e gerar subsídios para metodologias de internacionalização da graduação.

Inicialmente, realizou-se o tratamento quantitativo das informações, por meio da sistematização e organização dos dados em categorias analíticas e indicadores numéricos. Posteriormente, procedeu-se à análise qualitativa complementar, com vistas à problematização e interpretação crítica dos resultados, à luz do referencial teórico adotado. A análise buscou não apenas descrever os dados, mas compreendê-los em seu contexto político-institucional, evidenciando tensões, limites e contradições presentes nos processos de internacionalização.

O estudo seguiu as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO. Todos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informados sobre objetivos, riscos mínimos, suporte para eventuais desconfortos e direito de desistência a qualquer momento, garantindo anonimato e participação voluntária.

3.Resultados e discussão

A seguir, apresentam-se as categorias formuladas a partir das respostas obtidas nos formulários e a análise crítica dos dados levantados.

3.1 Sociodemografia da Medicina: reprodução das desigualdades de raça e classe

Participaram deste estudo 58 estudantes de graduação em Medicina de uma universidade localizada na região Sul do Brasil. Nessa amostra, 31 participantes (53,4%) identificaram-se como do gênero masculino e 27 (46,6%) como do gênero feminino. Quanto à faixa etária, a maioria dos alunos (82,8%) encontra-se entre 20 e 24 anos, seguida pelo grupo de 25 a 30 anos (13,8%), e pelas faixas de 30 a 35 anos e 40 a 45 anos, ambas representando 1,7% cada.

Em relação à raça autodeclarada, 48 estudantes (82,8%) se identificaram como brancos, dez alunos (10,3%) se declararam como pardos, dois como negros (3,4%), além de um aluno de ascendência asiática (1,7%) e um indígena (1,7%). No que diz respeito à renda familiar, a maior parte dos respondentes (79,3%) declarou possuir renda superior a cinco salários-mínimos, enquanto 10,3% relataram renda entre três e quatro salários, 8,6% entre um e dois salários, e 1,7% menos de um salário-mínimo.

Em relação ao gênero, há leve predominância masculina e pequena diferença em relação às mulheres, indicando distribuição relativamente equilibrada na turma. A distribuição etária é fortemente concentrada entre 20 e 24 anos, mostrando um perfil típico de estudantes em início/meio de graduação; as demais faixas são residuais, evidenciando baixa diversidade geracional. No quesito raça/cor autodeclarada, a amostra é majoritariamente branca, com pequena representação de pardos. Isso sugere baixa diversidade racial e possível sub-representação de grupos historicamente excluídos do ensino superior, especialmente no curso de Medicina.

Quanto à renda familiar, a amostra indica um perfil socioeconômico elevado, com forte concentração em faixas de maior renda e presença mínima de estudantes de baixa renda, o que é consistente com desigualdades de acesso à Medicina no Brasil.

Racial e socioeconomicamente elitizada, a composição sub-representa negros (3,4%), pardos (10,3%) e baixa renda (1,7% abaixo de um salário-mínimo), corroborando estudos que apontam a Medicina como espaço historicamente ocupado por brancos de classe média-alta, mesmo com cotas, onde o perfil majoritário segue branco e rico apesar das políticas afirmativas. Conclui-se que políticas raciais subordinadas a econômicas mantêm desigualdade racial na Medicina, confirmando exclusão estrutural de não brancos mesmo com a Lei 12.711/2012 em vigor (Santos et al., 2020).

3.2 O inglês como marcador de privilégio e exclusão na formação médica

Sobre o conhecimento da língua inglesa, 56 alunos (96,6%) afirmaram possuir algum grau de familiaridade com o idioma, enquanto apenas dois (3,4%) relataram não ter contato. Em relação ao nível autodeclarado de proficiência, a opção fluente corresponde a 37,9% e intermediário também é de 37,9%, enquanto 12,1% dos participantes indicaram ter conhecimento básico, percentual igual ao dos que declararam não possuir conhecimento.

Quando questionados sobre a forma como aprenderam inglês, a maioria dos participantes indicou que adquiriu conhecimento do idioma por meio de cursos de idiomas (51,7%), seguida pelo ensino regular (24,1%), em terceiro lugar, pela aprendizagem autodidata (19%) e dois alunos que responderam que aprenderam em casa (3,4%).

A análise deste grupo de dados indica que a maioria dos estudantes participantes deste estudo possui algum grau de familiaridade com o inglês, sendo que apenas uma pequena parcela declarou não ter contato com o idioma. Verifica-se uma distribuição equilibrada entre os níveis autodeclarados de proficiência “fluente” e “intermediário”, e a via principal de aprendizagem do inglês entre os alunos foi por meio de cursos de idiomas, seguida pelo ensino regular e pela aprendizagem autodidata, o que sugere a importância de oportunidades extracurriculares para o desenvolvimento da proficiência linguística. Segundo dados do British Council, em 2023 o Brasil ocupava a 81ª posição entre 116 países do ranking global de proficiência em inglês da EF Education First, sendo classificado na categoria de “baixa proficiência”, posição essa bastante discrepante dos demais países da América do Sul.

Desta forma, é correto afirmar que a predominância de cursos extracurriculares como principal via de aprendizagem do inglês entre estudantes de Medicina revela uma lacuna crítica no ensino formal brasileiro, especialmente em cursos de elite como Medicina, onde a proficiência linguística contribui no acesso à literatura científica atualizada e formação global. Essa dependência de investimentos privados evidencia desigualdades estruturais: enquanto 79,3% da amostra possui renda familiar acima de cinco salários-mínimos, estudantes de baixa renda (apenas 1,7%) ficam excluídos dessas oportunidades suplementares.

A combinação de alta renda familiar e perfil racial majoritariamente branco, assim como a concentração em cursos pagos de idiomas reproduz privilégios de classe e raça, criando ainda uma formação médica ainda mais elitizada. Essa realidade questiona se a proficiência em inglês na Medicina brasileira não está se tornando um marcador de capital cultural acumulado desde a educação básica, em vez de competência desenvolvida pela própria graduação.

3.3 O lugar do inglês na graduação em Medicina: potência formativa e tensões sociais

Ao serem questionados se consideravam que atividades em inglês dentro do curso contribuem na formação, 52 alunos responderam sim e apenas 6 alunos referem que não. Dos participantes, 58,6% responderam que não encontram dificuldade no uso do inglês da graduação e 41,4% responderam que encontram.

Em relação ao uso do inglês na faculdade, em uma pergunta de múltipla opção, obteve-se 56 respostas de que o contato se deu através da leituras de artigos e livros acadêmicos, 12 respostas referem contato através de aulas ministradas em inglês, 10 respostas relacionadas à participação em eventos, palestras ou intercâmbios e 6 respostas referentes à comunicação com professores e alunos estrangeiros e 2 respostas na opção "Outros", descrevendo que o contato se deu através escrita de artigos e provas de revalidação do diploma médico.

Em relação à relevância do inglês na formação acadêmica, a maioria dos participantes reconhece que atividades em inglês contribuem para sua formação. No entanto, uma parcela significativa dos participantes relata dificuldades no uso do idioma durante a graduação, o que pode estar relacionado a lacunas no ensino formal ou à necessidade de maior prática e exposição. Sobre o uso da língua inglesa no cotidiano, 62,1% responderam que sim. Sobre o uso do inglês na graduação, 69% referem que usam com frequência e 29,3% responderam que sim, mas raramente. Isto mostra que a utilização do inglês é expressiva entre os participantes, independentemente do nível de proficiência, evidenciando a demanda real pelo idioma em

diferentes contextos. Reikdal et al. (2011) afirma que a visão da importância do inglês é predominante entre os estudantes, pois entendem que saber inglês contribui com seu futuro auxiliando na inserção em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado, além de um maior acesso à informação e possibilidade de melhores oportunidades.

A literatura encontrada defende que o domínio da língua inglesa na medicina é essencial, pois permite acesso às mais recentes pesquisas e publicações científicas que em sua grande parte está em inglês, facilita a participação em eventos e programas internacionais, possibilita a comunicação eficiente com pacientes e profissionais de diferentes nacionalidades e representa um diferencial competitivo no mercado de trabalho, cada vez mais exigente dentro da área médica. Além disso, o inglês é fundamental para o uso de tecnologias e equipamentos médicos modernos. (Iglesias e Batista, 2010; Lima et al. 2024)

Porém, deve-se considerar que inserção do inglês na graduação em Medicina precisa ser problematizada para que não se converta em mecanismo de reprodução de hierarquias acadêmicas e sociais. Embora o idioma ocupe posição central na circulação da produção científica internacional, sua hegemonia não é neutra, estando historicamente vinculada a dinâmicas de poder e à centralização do conhecimento no Norte Global. Nesse contexto, o risco reside em naturalizar o inglês como única via legítima de acesso à ciência, invisibilizando produções em língua portuguesa e desvalorizando experiências locais, especialmente aquelas vinculadas ao Sistema Único de Saúde e às práticas comunitárias. Pensar uma formação médica crítica implica reconhecer que o inglês deve ser compreendido como ferramenta de acesso e interlocução internacional, e não como parâmetro de excelência ou marcador de distinção acadêmica.

Uma internacionalização democrática, portanto, exige que a incorporação do inglês esteja articulada a políticas institucionais de apoio linguístico, garantindo formação acessível e contínua aos estudantes, de modo a mitigar desigualdades de origem socioeconômica. Além disso, é fundamental que a ampliação do diálogo com a produção científica global ocorra simultaneamente à valorização dos saberes locais, das demandas regionais e das epistemologias não hegemônicas. Dessa forma, o inglês pode contribuir para ampliar horizontes acadêmicos e profissionais sem substituir o compromisso social da universidade pública, fortalecendo uma formação médica que seja ao mesmo tempo internacionalizada e enraizada nas realidades locais.

3.4 Conhecimento e adesão às estratégias de internacionalização: internacionalização invisível?

Foi perguntado aos participantes se eles sabiam o que eram estratégias de internacionalização do ensino, sendo que 43 alunos afirmaram não saber do que se trata e 15 relataram ter conhecimento sobre o tema. Em relação ao Escritório de Relações Internacionais da faculdade, responsável pela divulgação dessas estratégias, 54 estudantes declararam não o conhecer, ao passo que apenas 4 afirmaram conhecê-lo. Por fim, ao serem indagados sobre a divulgação das ações de internacionalização, 56 participantes consideraram que essas iniciativas não são bem divulgadas, enquanto apenas 2 responderam que acham as estratégias bem divulgadas.

Porém, ao serem questionados se gostariam de contribuir com a internacionalização do curso, 82,8% responderam que sim. Isso indica que existe o interesse por parte da maioria dos participantes, mas uma falta de acessibilidade a estas estratégias. Este dado vai de encontro com outros estudos sobre a adesão às estratégias de internacionalização.

Sobre a participação em estratégias de internacionalização, a maioria dos alunos participantes não relatou participação em alguma. Entre as respostas positivas, as principais atividades mencionadas foram aulas e seminários apresentados em inglês e estágio observacional no exterior, no caso, mobilidade acadêmica.

Pesquisas sobre internacionalização demonstram que a adesão dos alunos às estratégias de internacionalização no Brasil tem crescido, impulsionada principalmente por políticas institucionais que oferecem oportunidades de mobilidade acadêmica, intercâmbios e participação em eventos internacionais. Os estudos na área indicam que o interesse dos estudantes nessas estratégias se dá pela possibilidade de melhores oportunidades escolares e profissionais e relacionada ao desejo de formação pessoal, autonomia e valorização de experiências multiculturais (Aguilar, 2009; Neves e Barbosa, 2020).

Segundo Neves e Barbosa (2020) a adesão dos alunos às estratégias de internacionalização do ensino superior no Brasil cresce, mas ainda de maneira limitada, pois enfrenta diversos desafios estruturais e institucionais. Embora a importância da internacionalização seja reconhecida, a maioria das instituições de ensino superior brasileiras se consideram pouco ou medianamente internacionalizadas, possuindo poucas ações voltadas especificamente para a graduação. A internacionalização ainda é mais disseminada entre os

programas de pós-graduação, como evidenciado pela priorização de bolsas de doutorado sanduíche e incentivos para docentes, enquanto a graduação recebe menor atenção e financiamento.

Vigorena e Battisti (2022) complementam a ideia, apontando que muitos estudantes desconhecem as estratégias e os escritórios responsáveis pela internacionalização, o que dificulta o engajamento e uma participação mais efetiva nas estratégias. Além disso, a predominância de currículos voltados para o mercado nacional restringe ainda mais o envolvimento dos alunos nas iniciativas internacionais.

Os dados expõem uma contradição gritante: 74,1% (43/58) desconhecem o conceito de internacionalização do ensino, 93,1% (54/58) não sabem sobre o Escritório de Relações Internacionais, órgão responsável pela divulgação, e 96,6% (56/58) consideram as ações mal divulgadas, apesar de 82,8% desejarem contribuir. Essa desconexão não é casual: reflete falha sistêmica de comunicação institucional em universidade pública, onde estratégias globais chegam apenas a uma elite já conectada.

A "invisibilidade" das oportunidades pode mascarar exclusões seletivas, onde quem tem capital cultural (cursos pagos de inglês, redes internacionais) acessa informalmente, enquanto periféricos ficam à margem. Estudos confirmam baixa adesão a programas de internacionalização em universidades brasileiras devido a barreiras informacionais e econômicas, questionando se a "falta de divulgação" não perpetua desigualdades ao invés de democratizar o acesso global (Finardi; Santos; Guimarães, 2016).

Ribeiro e Afonso (2021) relatam que apesar das limitações, experiências como mobilidade estudantil, participação em eventos e o contato com culturas ou pesquisadores estrangeiros são apontados como fatores motivadores para a adesão, principalmente quando estudantes têm acesso a informações, suporte institucional e exemplos de colegas que já participaram dessas ações. Como solução para uma maior adesão consideram a integração de perspectivas internacionais nos currículos e a promoção de ambientes multiculturais nas instituições.

A desconexão entre interesse elevado (82,8%) e conhecimento mínimo sobre internacionalização (74,1% desconhecem o conceito, 93,1% ignoram o escritório responsável, 96,6% criticam divulgação) confirma padrão brasileiro de políticas globais mal disseminadas na graduação, concentradas em pós-graduação e dependentes de trajetórias prévias. Estudos nacionais reiteram baixa adesão devido a barreiras informacionais e econômicas, com poucas

experiências efetivas de mobilidade mesmo onde há demanda, evidenciando que "internacionalização" permanece retórica em universidades públicas sem integração curricular e suporte acessível (Neves; Barbosa, 2020; Vigorena; Battisti, 2022; Finardi; Santos; Guimarães, 2016).

É correto afirmar que as universidades públicas enfrentam subfinanciamento crônico, o que pode reproduzir desigualdades ao concentrar recursos em elites linguísticas e economicamente privilegiadas, em vez de democratizar acesso e promover descolonização curricular.

3.5 A percepção dos estudantes sobre o EMI

Ao ser perguntado se os estudantes sabiam o que era o EMI (ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION), 100% dos participantes alegaram não saber. Este dado traz a discussão iniciada por Gimenez et al. (2021) que mostra o desconhecimento por parte dos estudantes sobre o que é o EMI. Isso representa um grande desafio para a internacionalização do ensino superior no Brasil. Muitos alunos não relacionam o EMI ao uso do inglês como língua de instrução em disciplinas acadêmicas em países onde o inglês não é a língua nativa. Conforme já apresentado, foram 12 respostas alegando que participaram de disciplinas e seminários em inglês durante a graduação, mas não percebem essa prática como EMI.

Dutra e Penna (2022) corroboram com esta ideia, sinalizando que muitos alunos não se sentem motivados a participar de metodologias EMI pois não compreendem o propósito ou os benefícios desta estratégia. Além disso, a falta de domínio do inglês, tanto por parte de alunos quanto de professores, e a falta de suporte pedagógico e recursos também são fatores que dificultam a compreensão e a adesão ao EMI. Desta forma, é correto afirmar que a falta de conhecimento sobre o EMI confirma a necessidade de maior investimento em ações de divulgação, bem como sensibilização e formação pedagógica.

Em relação ao entendimento sobre os objetivos do EMI, Bühner (2024) enfatiza que esta falta de compreensão conceitual sobre o que é o EMI e seus objetivos, tanto por parte de gestores quanto de professores e estudantes, impacta negativamente a operacionalização e a aceitação da proposta, como nota-se na resposta dos alunos, que relatam não saber o que é EMI. Desta forma, o interesse dos alunos pode ser prejudicado pois não percebem a utilidade prática desta ferramenta em sua formação.

Gimenez e Marson (2022) indicam uma crescente popularização do EMI ou em países onde este não é o idioma oficial, especialmente em regiões como Europa, Sudeste Asiático. Porém, em países da América Latina e Brasil este é um movimento ainda recente, o que reflete na falta de conhecimento sobre esta estratégia. Neves e Barbosa (2020) apontam as barreiras linguísticas e a burocracia do serviço público como alguns dos desafios a serem superados para que se ampliem mais as ações do EMI.

A análise entre variáveis sociodemográficas e engajamento no EMI revela padrões claros de desigualdade estrutural. Na relação renda familiar x dificuldade na graduação, estudantes com renda >5 salários-mínimos (79,3% da amostra) relatam apenas 19,6% de dificuldades, enquanto na faixa <1 salário-mínimo essa taxa atinge 100%, e entre 1-2 salários, evidenciando que baixa renda triplica as barreiras linguísticas no curso.

Quanto à raça x proficiência, brancos (82,8%) apresentam 83% de níveis fluente/intermediário contra 60% entre não brancos (pardos, negros e minorias étnicas), ou seja, 1,4x mais propensos à proficiência média-alta. No cruzamento renda x aprendizagem, alta renda depende 58% de cursos pagos de idiomas (vs. 30% em baixa renda), reforçando que o inglês é capital cultural acumulado via investimentos privados, não ensino público equânime.

A análise qualitativa do cruzamento entre variáveis sociodemográficas e engajamento no EMI evidencia que o acesso e a permanência em experiências mediadas pelo inglês não se distribuem de forma equânime, mas acompanham padrões estruturais de desigualdade social. Os dados revelam que estudantes de maior renda familiar relatam significativamente menos dificuldades na graduação, enquanto aqueles situados nas faixas de menor renda concentram os maiores índices de barreiras linguísticas, indicando que o domínio do inglês não pode ser compreendido apenas como competência individual, mas como recurso condicionado por trajetórias sociais desiguais. A associação entre renda elevada e menor dificuldade sugere que o capital econômico opera como facilitador indireto do desempenho acadêmico em contextos que demandam proficiência em língua estrangeira.

O EMI pode democratizar a internacionalização ao deslocar o foco da mobilidade física custosa para conteúdos globais integrados ao currículo cotidiano, permitindo que estudantes de baixa renda e regiões periféricas acessem debates científicos atuais sem viagens. Estratégias inclusivas incluem suporte multilíngue híbrido, reduzindo barreiras para não fluentes, currículo

descolonizado que integra saberes locais à literatura global, formação docente em didática EMI priorizando professores internos e plataformas digitais de acesso aberto.

Tais achados indicam que o inglês, no contexto analisado, configura-se como capital cultural acumulado por meio de investimentos privados, e não como resultado de uma política pública de formação linguística equânime. Assim, a implementação do EMI, quando desvinculada de estratégias institucionais de democratização do acesso, tende a reproduzir assimetrias sociais já existentes, convertendo uma proposta de internacionalização em potencial mecanismo de distinção acadêmica.

3.6 Avaliação das estratégias EMI

Em relação à avaliação das estratégias que os alunos participaram, primeiramente foi perguntado sobre a duração da atividade, sendo a maioria das respostas referindo uma duração média de uma aula (45-60 minutos). Ao ser perguntado qual a motivação que levou o aluno a participar da ação, os alunos relatam que participaram dela por ser algo obrigatório, o que demonstra que o acesso ao uso do EMI deu-se através da demanda do professor, não sendo uma participação voluntária, nem uma atividade extracurricular, visto que a palavra “obrigatória” aparece repetidamente entre as respostas.

Quanto aos objetivos da proposta, 60% das respostas afirmam que eles foram claramente definidos no início da proposta, porém, quando questionados se a ação atendeu às expectativas, 60% dos participantes responderam que não. Foi perguntado se a duração da ação de EMI foi adequada e 80% das respostas referem não.

Em uma pergunta aberta, foi questionado ao aluno sobre os aspectos que eles consideram bem sucedidos dentro da proposta, sendo a conversação e a iniciativa como fatores positivos. Estudos como o de Elkhayma (2022) e Tien (2023) defendem que o contato com a língua inglesa no contexto acadêmico aprimora as habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e expressão, além de motivar o aprendizado e aumentar a proficiência do idioma. praticar o inglês auxilia no pensamento crítico, na criatividade, capacidade de resolução de problemas e a comunicação intercultural, competências essenciais em ambientes acadêmicos e na vida profissional.

Em relação às dificuldades durante a execução da ação, 60% das respostas apontam que não encontraram. Os alunos que responderam sim foram convidados a descrever quais dificuldades, sendo a confiança em falar inglês e o pouco tempo de duração como fatores que

dificultam o êxito do objetivo. Sobre mudanças percebidas após a experiências, 80% das respostas não as perceberam.

Chand (2021) salienta que a falta de confiança para falar em inglês é um dos obstáculos mais recorrentes e importantes no processo de aprendizagem de uma segunda língua, especialmente entre estudantes universitários. A insegurança pode ser desencadeada por diversos fatores, como preocupação com a pronúncia que se assemelha ao nativo falante, medo de cometer erros e julgado negativamente pelos colegas ou professores.

Bergoli, Bocorny e Freitas (2022) concluem em uma pesquisa feita sobre a percepção do Inglês para fins acadêmicos (ou inglês instrumental) que muitos professores e alunos acreditam não corresponder ao nível de proficiência para participar de uma ação como essa. Anjos, Scheyerl e Torres (2023), complementam com outros fatores como oportunidades para praticar a fala em situações reais, características pessoais como timidez e baixa autoestima o que aumenta a ansiedade e inibe a participação em situações de comunicação oral. Desta forma, estudantes internalizam a ideia de que precisam falar perfeitamente para serem compreendidos ou aceitos. Além disso, a falta de uma motivação clara do uso do inglês pode reduzir o engajamento e dificultar o desenvolvimento da autoconfiança na comunicação oral.

Por fim, pediu-se aos participantes sugestões para futuras ações de EMI e uma das sugestões foi a realização de ações de EMI com maior frequência. Conforme Guimarães e Kremer (2020) a maioria das instituições de ensino superior no Brasil oferecem apenas cursos de curta duração ou algumas disciplinas em inglês, enquanto em países europeus e asiáticos o EMI já está consolidado em programas de graduação e pós-graduação inteiros ministrados nesse idioma. É importante pontuar que em países onde o EMI é mais propagado, existem políticas institucionais robustas voltadas para formação e certificação linguística de professores e alunos, além de maior contato com inglês, geralmente desde a educação básica.

Outras sugestões são em relação ao não julgamento do conhecimento em inglês, deixando claro que o objetivo seja o aprendizado e não avaliar como cada um fala inglês e a proposição de atividades que envolvam a leitura ao invés da conversação. Isto demonstra um fator já apresentado em outros estudos sobre o tema, como Elkhayma (2022) e Tien (2023) os quais apontam que o ambiente universitário precisa ser acolhedor e valorizar o esforço e o progresso de maneira individual. A falta de confiança está frequentemente relacionada à ausência de oportunidades reais e seguras para praticar o inglês em ambientes autênticos e sem pressão. Em contextos em que o uso do inglês está focado na gramática e na leitura, com pouca conversação, enfatizando as diferenças linguísticas entre o inglês e a língua materna e a

ausência de imersão no idioma como único entendimento como proficiência, as pessoas se sentem desmotivadas e despreparadas, limitando muito a adesão às estratégias de EMI.

Kobayashi e Grilli (2023) relacionam a baixa adesão dos universitários em ações de EMI principalmente à insuficiente proficiência em inglês, fator que gera insegurança e dificuldades de compreensão dos conteúdos ministrados no idioma, além disso, a falta de experiências prévias com o inglês em contextos acadêmicos, o desconhecimento sobre os benefícios do EMI, a ausência de suporte institucional e de políticas de incentivo, bem como a pouca familiaridade dos professores com essa abordagem. Esses fatores evidenciam a necessidade de estratégias institucionais que promovam a preparação linguística e a sensibilização dos alunos para a importância do EMI na formação acadêmica e profissional.

Segundo Ignácio et al. (2020), para que as ações de EMI possam ter êxito, é preciso considerar aspectos como a ampliação da oferta de horários, proporcionar apoio linguístico institucional tanto para docentes quanto para discentes, levando em conta os diferentes contextos sociais, econômicos, acadêmicos e culturais envolvidos.

Os autores apontam também que a implementação do EMI de maneira eficaz nas instituições de ensino exige a adoção de estratégias graduais e sustentáveis, priorizando o planejamento colaborativo e o uso eficiente dos recursos já disponíveis, visto que por muitas vezes o financiamento é pouco ou até mesmo inexistente, mas que algumas experiências brasileiras já mostraram que é possível iniciar projetos EMI mesmo sem incentivos financeiros externos, desde que haja motivação institucional e engajamento dos professores e alunos. (Ignácio et al. 2020)

Considerando o contexto brasileiro, é essencial que as instituições ofereçam apoio linguístico gratuito, como cursos de nivelamento, bem como monitorias, grupos de estudo e acesso a materiais didáticos digitais, para que os estudantes possam superar barreiras iniciais no domínio do inglês. As estratégias pedagógicas que disponham de recursos e tecnologia acessível, metodologias ativas também contribuem para a democratização do acesso ao EMI, tornando a internacionalização mais inclusiva e democrática.

Considerações finais

Através deste estudo, pode-se concluir que os alunos reconhecem a importância do inglês na graduação, auxiliando no acesso a conteúdos científicos, publicação de artigos, participação em eventos internacionais e ampliação das oportunidades profissionais, tanto no

Brasil quanto no exterior. Esses resultados reforçam a relevância do inglês na formação médica e apontam para a importância de fortalecer iniciativas institucionais que promovam o acesso à prática e o aprimoramento do idioma, visando à internacionalização efetiva do ensino superior e à preparação dos estudantes para um mercado globalizado.

Em relação aos desafios, o estudo reforça o que trabalhos anteriores já apontavam, em que o uso do inglês no contexto universitário brasileiro tem ganhado destaque, mas apesar desse movimento, a proficiência em inglês entre universitários brasileiros ainda é baixa. Essa limitação dificulta o conhecimento, implementação e a participação plena em iniciativas de EMI. Outrossim, muitos cursos de graduação oferecem uma carga horária insuficiente de instrução no idioma, o que compromete o desenvolvimento da proficiência necessária para atuar em contextos acadêmicos e profissionais internacionais e dificulta uma maior popularização desta estratégia de internacionalização. Desta forma, é essencial pensar ações que enfatizem a importância da internacionalização do ensino para que o reconhecimento internacional das universidades brasileiras aconteça e ter sua relevância reconhecida além das fronteiras.

Os resultados deste estudo evidenciam que, embora a maioria dos estudantes declare possuir algum grau de familiaridade com a língua inglesa, tal domínio mostra-se heterogêneo e, em muitos casos, restrito a níveis básicos ou instrumentais. Observa-se que poucos participantes demonstram conhecimento consistente acerca do conceito de *English as a Medium of Instruction* (EMI) ou das estratégias institucionais de internacionalização em curso. Ainda que a maior parte reconheça a importância do inglês para a formação acadêmica e inserção profissional, os dados revelam dificuldades concretas no uso do idioma, especialmente em contextos acadêmicos mais complexos.

A análise crítico-analítica dos dados permite problematizar o lugar do inglês no ensino superior brasileiro, evidenciando que, apesar de ser apresentado como ferramenta de democratização por meio da Internacionalização em Casa (IeC), seu domínio permanece atravessado por desigualdades estruturais. O acesso à proficiência linguística está frequentemente associado a trajetórias educacionais marcadas por privilégios socioeconômicos, como a possibilidade de frequentar cursos privados de idiomas ou instituições de ensino básico com maior oferta de formação em língua estrangeira. Nesse sentido, o inglês configura-se não

apenas como competência acadêmica, mas como capital cultural que tende a reproduzir distinções e hierarquias no interior da universidade.

O *English as a Medium of Instruction* (EMI) pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais dos estudantes, preparando-os para atuar em um mercado globalizado, ampliando suas possibilidades de mobilidade acadêmica e favorecendo o acesso à produção científica internacional. No entanto, embora seu potencial formativo seja amplamente reconhecido, sua consolidação nas instituições de ensino superior depende não apenas de maior incentivo e financiamento, mas também do engajamento efetivo dos diferentes agentes institucionais.

Para que o EMI seja efetivamente reconhecido como instrumento relevante de ampliação de oportunidades acadêmicas e fortalecimento da inserção internacional das universidades, sua implementação precisa estar articulada a políticas estruturadas de apoio linguístico e de democratização do acesso. Quando adotado de forma desarticulada dessas medidas, o EMI pode, paradoxalmente, reforçar assimetrias preexistentes, beneficiando prioritariamente estudantes que já dispõem de maior capital linguístico e condições socioeconômicas mais favorecidas. Nesse sentido, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas que identifiquem práticas institucionais bem-sucedidas, capazes de promover maior integração, intercâmbio e suporte entre os envolvidos, assegurando que a internacionalização se constitua como processo inclusivo e não reprodutor de desigualdades.

Referências bibliográficas

AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, 2009. DOI: 10.1590/S1517-97022009000100005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100005>.

ANJOS, F. A. dos; SCHEYERL, D. C. M.; TORRES, M. C. M. Por que tenho dificuldades em desenvolver habilidades em língua inglesa? Um estudo com professores em formação no Brasil. *Revista Entre Línguas*, Araraquara, v. 9, n. 00, e023012, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v9i00.17219. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v9i00.17219>.

BAUMVOL, L. K. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. 2016. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não especificada], 2016.

BERGOLI, P. P.; BOCORNY, A. E. P.; PIRES DE FREITAS, A. L. Inglês para fins acadêmicos em uma instituição de ensino superior pública brasileira: uma análise de

necessidades. *The Especialist*, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 93-121, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a7. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a7>.

BRITISH COUNCIL. The United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities. A registered charity: 209131 (England and Wales) SC037733 (Scotland), 2023.

BÜHRER, E. A. C. EMI na internacionalização do ensino superior: a proficiência como desafio linguístico. In: *Conexões culturais e sociais entre linguística, letras e artes 3*. Atena Editora, 2024. p. 126-134. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/download-post/90317>.

CALVO, L. C. S.; COGO, A.; SALLES, M. E. K.; GIMENEZ, T. "English gradually" and multilingual support in EMI: insights from lecturers in two Brazilian universities. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 11, n. 2, p. 147-170, 2022. DOI: 10.1515/jelf-2022-2081. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/jelf-2022-2081>.

CHAND, G. B. Challenges faced by bachelor level students while speaking English. *International Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.ijeltal.org/>.

COURA, K. V.; COURA, K. V. Internacionalização do ensino superior: razões políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. Belo Horizonte, MG, maio 2017.

DUTRA, A. F.; PENNA, S. A internacionalização da educação superior e a experiência de EMI na Universidade Federal de Ouro Preto. *Revista Panorâmica Online*, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1494>.

ELKHAYMA, R. English as a medium of instruction: exploring benefits and challenges in the 21st century. *JURNAL ARBITRER*, v. 9, n. 2, p. 158-163, 2022. DOI: 10.25077/ar.9.2.158-163.2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25077/ar.9.2.158-163.2022>.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. *Interfaces, Brasil/Canadá*, v. 16, n. 1, 2016.

GIMENEZ, T. N.; CALVO, L. C. S.; KADRI, M. S. E.; MARSON, M. Z.; KADRI, A. E. Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, v. 60, n. 2, p. 518-534, 2021. DOI: 10.1590/0103181310176511520210602. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103181310176511520210602>.

GIMENEZ, T. N.; MARSON, M. Z. Teacher education in English Medium Instruction settings: a partial view from Brazil. *Ilha do Desterro, Florianópolis*, v. 75, n. 1, p. 155-172, 2022. DOI: 10.5007/2175-8026.2022.e82399. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82399>.

GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 217-246, 2020.

HAUS, C. Crenças de professores brasileiros de EMI sobre pronúncia. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 123-143, 2018.

IGLESIAS, S. R. A.; BATISTA, N. A. A língua inglesa e a formação de mestres e doutores na área da saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 1, p. 74-81, 2010. DOI: 10.1590/S0100-55022010000100009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100009>.

IGNÁCIO, F.; RAMIREZ, R. A.; PETEROSI, H. G.; SANCHES, B. G. EMI: uma experiência no ensino superior tecnológico. *Revista CBTeCLE*, v. 4, n. 2, p. 51-63, 2020. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/290>.

KOBAYASHI, E.; GRILLI, G. A. Implementação de EMI em um curso de graduação em Engenharia: um estudo de caso. *Revista do GEL*, v. 20, n. 2, p. 178-200, 2023. DOI: 10.21165/gel.v20i2.3587. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3587>.

LEAL, C. O. S. A internacionalização em casa: desafios e perspectivas no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

LEITE, L. R.; VERDE, A. P. S. R.; OLIVEIRA, F. das C. R.; NUNES, J. B. C. Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e243789, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147243789. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147243789>.

LIMA, L. I. A. S.; VALE, E. N. P.; REIS, M. E. L.; BEZERRA, J. G.; MARTINS, G. S.; MARQUES, R. V. D. A. Inglês na medicina: um requisito essencial para o desenvolvimento acadêmico e profissional. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 12, p. 01-11, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n12-011. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n12-011>.

MACARO, E. et al. A systematic review of English Medium Instruction in higher education. *Language Teaching*, Cambridge, 2017.

MARTINEZ, R. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities. Curitiba, 2016.

MULLER, C. V. O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NEVES, CLARISSA ECKERT BAETA; BARBOSA, MARIA LÚCIA DE OLIVEIRA. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 144-175, maio/ago. 2020.

REIKDAL, S. M.; MENESES, A. K. O.; DA SILVA, F. G. P.; HORA, J. C.; COELHO, M. P. Inglês: um luxo desnecessário? A percepção da importância do estudo de uma segunda língua

em alunos de classes sociais distintas. *Scientia Plena*, v. 4, n. 8, 2011. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/615>.

RIBEIRO, J. A. B.; AFONSO, M. R. A internacionalização do ensino superior e sua contribuição para a formação na área da saúde. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 65, p. 288-299, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4450>.

SANTOS, J. A. V. dos et al. Perfil socioeconômico e racial de estudantes de Medicina em uma universidade pública do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.3-20200017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/y8h6fFZnzSTMxBdzBNNC8nd/?lang=pt>.

SOUZA, V. V. S.; FREIRE JÚNIOR, J. C. Internacionalização em casa nas instituições de ensino superior brasileiras: mapeando um caminho. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 18, e1855, 2024. DOI: 10.14393/DLv18a2024-55. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/74610>.

STALLIVIERI, L. Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras. 10.13140/2.1.3770.9605, 2008.

TENÓRIO FERNANDO, J. English as a medium of instruction: challenges and opportunities for students and professors of public higher education institutions in Brazil. *Revista BTecLE*, v. 6, n. 2, p. 187-196, 2022. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/1101>.

TIEN, C. T. To investigate the benefits and challenges of English-Medium Instruction (EMI) in higher education in Taiwan. *European Journal of Research in Social Sciences*, v. 11, n. 1, p. 12-19, 2023. ISSN 2056-5429. DOI: 10.5281/zenodo.8143015. Disponível em: <http://www.idpublications.org/>.

VERDU, F. C. EMI (English as a medium of instruction) como estratégia de internacionalização em casa: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Estadual de Maringá. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

VIGORENA, D. A. S.; BATTISTI, P. S. S. A internacionalização do ensino superior na perspectiva de Escritórios de Relações Internacionais. *SCRIBES - Brazilian Journal of Management and Secretarial Studies*, v. 2, n. 2, 2022. DOI: 10.33228/scribes.2021.v2.13660. Disponível em: <https://doi.org/10.33228/scribes.2021.v2.13660>.

Gestão de Conflitos e Formação Socioemocional no Contexto Escolar: Um Estudo com Professores do Ensino Fundamental

Conflict Management and Socioemotional Training in the School Context: A Study with Elementary School Teachers

Domingos Antonio Lopes¹
Suzi Samá²

Resumo:

O artigo apresenta um recorte de uma tese desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. A investigação focou a ressignificação das competências socioemocionais de docentes dos Anos Finais ao longo do ano letivo de 2023, no contexto de projetos interdisciplinares. O objetivo foi investigar as percepções dos docentes sobre situações de conflito vivenciadas no ambiente escolar e as competências socioemocionais mobilizadas e/ou a serem ressignificadas. Utilizou-se como metodologia um questionário reflexivo com perguntas abertas, analisado pela Análise Textual Discursiva (ATD), além da coleta de dados pessoais e percepção sobre a estrutura escolar. Os relatos evidenciaram conflitos envolvendo alunos com necessidades especiais, agressões físicas e ameaças, ressaltando a importância de competências como empatia, autocontrole, comunicação assertiva e mediação. Os docentes expressaram a necessidade de contínua ressignificação emocional para enfrentar os desafios escolares. A pesquisa destaca ainda o papel do apoio institucional, da formação continuada e do trabalho colaborativo na construção de ambientes escolares mais inclusivos. O estudo dialoga com teóricos contemporâneos e reafirma que a educação demanda uma formação integral, contemplando competências cognitivas e emocionais. Apontando-se a urgência de formações focadas em competências socioemocionais.

Palavras-chave: Competência socioemocional; Gestão de conflito escolar; Formação continuada; Ambiente escolar inclusivo

Abstract:

This article presents an excerpt from a thesis developed in a municipal elementary school. The research focused on the re-signification of the socioemotional competences of teachers from the Final Years throughout the 2023 school year, in the context of interdisciplinary projects. The aim was to investigate teachers' perceptions of conflict situations experienced in the school environment and the socioemotional competences mobilized and/or to be reframed. The methodology used was a reflective questionnaire with open-ended questions, analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA), as well as collecting personal data and perceptions of the school structure. The reports showed conflicts involving students with special needs, physical aggression and threats, highlighting the importance of skills such as empathy, self-control, assertive communication and mediation. The teachers expressed the

¹ Doutor em Educação em Ciências, PPGE/C/FURG; Docente da Prefeitura Municipal do Rio Grande; Docente e Coordenador de cursos do SENAC Rio Grande; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2640-0120> E-mail: domingoschaplin@gmail.com

² Doutora em Educação em Ciências, PPGE/C/FURG; Professora Titular do Instituto de Matemática, Estatística e Física na área de Estatística da FURG; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7490-9722> E-mail: suzisama@furg.br

need for continuous emotional reframing in order to face school challenges. The research also highlights the role of institutional support, continuing education and collaborative work in building more inclusive school environments. The study dialogues with contemporary theorists and reaffirms that education demands comprehensive training, including cognitive and emotional skills. It points to the urgent need for training focused on socioemotional skills.

Keywords: Socioemotional competence; School conflict management; Continuing education; Inclusive school environment

O convite para voar...

O ambiente escolar é marcado por dinâmicas complexas e relações humanas intensas, exigindo dos profissionais da educação não apenas conhecimento técnico-pedagógico, mas também equilíbrio emocional, escuta sensível e capacidade de adaptação constante. Diante de um cenário cada vez mais desafiador, refletir sobre as competências socioemocionais torna-se fundamental tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a mediação de conflitos no cotidiano escolar.

Em tempos de crescente adoecimento docente e acúmulo de funções por parte da escola, evidencia-se a necessidade de investir em formações que contemplem o desenvolvimento humano em sua integralidade, integrando conteúdos relacionados à saúde emocional e ao gerenciamento de situações conflituosas. Emoções e cognições se entrelaçam no comportamento humano, influenciando diretamente decisões, vínculos e processos de aprendizagem. As interações, nesse contexto, passam a ser compreendidas não apenas como intercâmbios intelectuais, mas também como construções afetivas essenciais à prática pedagógica.

Este artigo, recorte de uma pesquisa de doutorado³ do primeiro autor, acompanha um grupo de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao longo de uma formação continuada. A metáfora dos Docentes/Pássaros, inspirada na crônica “Gaiolas e Asas” de Rubem Alves (2001), é utilizada para representar os docentes em processo de transformação — profissionais que buscam abrir as “gaiolas” emocionais e institucionais que os aprisionam e reencontrar, por meio da reflexão, o voo simbólico da ressignificação de suas práticas, sentimentos e relações. O artigo tem como objetivo investigar as percepções dos professores

³ Pesquisa de Doutorado com o título ‘O experimentar da interdisciplinaridade na (re)significação das competências socioemocionais de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental’, do programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande, aprovada pelo Comitê de Ética Parecer nº: 6.301.636 / CAAE: 73104823.0.0000.5324

sobre situações de conflito escolar vivenciadas, destacando as competências socioemocionais mobilizadas e aquelas que ainda precisam ser ressignificadas.

A complexidade das relações escolares foi acentuada pelos impactos emocionais da pandemia, exigindo dos professores, mais do que nunca, habilidades para lidar com situações de tensão e vulnerabilidade. Assim, o professor não pode ser visto apenas como transmissor de conteúdos, mas também como agente mediador de emoções e condutor de interações humanas éticas e empáticas. A falta de preparo emocional pode resultar em sobrecarga, frustração e afastamento, comprometendo tanto a saúde mental do docente quanto o ambiente de aprendizagem.

Bressan (2014) aponta que o esgotamento emocional docente está diretamente ligado à ausência de ferramentas para lidar com o estresse e os conflitos diários. A desatenção a essas competências, especialmente em contextos desafiadores, contribui para o agravamento do sofrimento psíquico no exercício da profissão. Goleman (2012) explica esse fenômeno ao descrever o “sequestro da amígdala” (p. 39), processo neurológico desencadeado por situações de alta tensão emocional, em que o sistema nervoso simpático é ativado de forma crônica e prejudicial. O autor destaca:

Quando somos arremessados para um sequestro da amígdala, seja de nível intenso ou leve, mas contínuo, estamos numa excitação do sistema nervoso simpático. Como condição crônica, esse não é um estado positivo. Enquanto você está sequestrado, os circuitos de alarme disparam a resposta lute-fuja-ou-pare que bombeia hormônios de estresse para o corpo com uma série de resultados negativos, como baixar a eficácia de nossa resposta imunitária. (Goleman, 2012, p. 49)

Essa compreensão neuroemocional permite observar como estados internos influenciam diretamente o desempenho profissional. Nesse contexto, o autor propõe a prática da ‘Atenção Plena’, um método voltado à autorregulação emocional, capaz de reduzir a ansiedade e favorecer o bem-estar pessoal e social. A ‘Atenção Plena’ auxilia o professor a reconhecer suas emoções, lidar com elas de forma mais saudável e, conseqüentemente, estabelecer relações mais equilibradas em sala de aula.

Goleman (2012) afirma que a ‘Atenção Plena’ precisa ser exercitada, assim a pesquisa realizada pelo primeiro autor propõe que a Mostra Cultural da escola seja uma ferramenta neuroemocional, além de sua proposta formativa interdisciplinar, com o tema “Uma jornada coletiva e inclusiva: eu, tu e nós”, possibilitando aos docentes uma vivência significativa de reflexão sobre conflitos e autorregulação das emoções. Tal vivência contribuiu para o reconhecimento das competências emocionais necessárias e para o início de um processo de

ressignificação pessoal e profissional. A interdisciplinaridade aparece, nesse cenário, como catalisadora de encontros entre saberes, experiências e afetos.

A análise dos relatos demonstrou que o envolvimento em projetos significativos favorece a construção de um olhar mais sensível e ético sobre a prática docente. Quando o professor se percebe agente de transformação — não só do conhecimento, mas também das relações humanas —, ele amplia sua capacidade de intervir com empatia e responsabilidade no cotidiano escolar.

Formar docentes emocionalmente preparados também contribui para que esses profissionais auxiliem seus alunos no desenvolvimento das próprias competências socioemocionais. A escola, entendida como espaço de convivência e formação cidadã, precisa favorecer experiências que promovam a escuta, o diálogo, o respeito às diferenças e o reconhecimento mútuo. O docente, nesse processo, atua como mediador entre o aluno e a sociedade, exigindo-se dele repertório técnico, sensibilidade ética e maturidade emocional.

A estrutura do texto contempla a descrição da metodologia utilizada — com ênfase na Análise Textual Discursiva (ATD) —, os resultados e a discussão das categorias emergentes, e, por fim, as considerações finais, evidenciando o novo emergente: a urgência de formações que coloquem as emoções no centro do desenvolvimento profissional docente.

1. Vamos iniciar o voo: o método a escolher...

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e caráter exploratório, com foco na compreensão das experiências subjetivas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental diante de conflitos escolares e das competências socioemocionais mobilizadas ou em processo de ressignificação. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do Rio Grande/RS, junto a docentes participantes de uma formação continuada, que visava refletir sobre autoconhecimento, convivência e gestão emocional no cotidiano pedagógico.

Ao final de 2022, um grupo de docentes dos turnos manhã e tarde foi convidado a ‘voar’ por projetos interdisciplinares que atravessariam o ano letivo de 2023, com ênfase na ressignificação das competências socioemocionais. Esse voo simbólico se deu por meio de encontros, oficinas e interações formativas, organizadas em torno do tema “Uma jornada coletiva e inclusiva: eu, tu e nós” — tema norteador da Mostra Cultural da escola naquele ano. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Seguro, propõe anualmente um tema

integrador para a realização de projetos multi/interdisciplinares envolvendo toda a comunidade escolar.

A metáfora dos Docentes/Pássaros, inspirada na crônica “Gaiolas e Asas” de Rubem Alves (2001), sustenta simbolicamente a proposta. Enquanto as escolas-gaiolas limitam, as escolas-asas libertam, dando espaço à autonomia e ao voo criativo. Esse referencial simbólico acompanhou toda a jornada formativa, proporcionando uma leitura poética e crítica da experiência docente.

Para conhecer melhor os participantes e o ambiente em que atuam, foram coletados dados demográficos⁴ (sexo, idade, formação, tempo de atuação e participação em formações continuadas) e a percepção dos docentes sobre a estrutura física e humana da escola. Esta etapa utilizou uma escala tipo Likert⁵ para mensurar o grau de concordância com afirmações relacionadas à infraestrutura e ao clima organizacional.

Os dados coletados foram organizados por meio da Estatística Descritiva, permitindo a visualização clara e objetiva dos padrões, perfis e tendências. Segundo Moraes (2005, p. 8), a Estatística Descritiva “pode ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação”, sendo comumente representada por tabelas, gráficos e medidas de tendência central e dispersão. Embora não vise generalizar resultados para outras populações (função da estatística inferencial), a estatística descritiva cumpre papel importante ao oferecer subsídios quantitativos iniciais para uma leitura mais profunda do fenômeno estudado.

Na prática, essa análise permitiu identificar a distribuição de características do grupo, como predominância de gênero, níveis de escolaridade, tempo de docência e avaliação das condições de trabalho. A combinação desses dados com a análise qualitativa favoreceu uma leitura integral, articulando percepções subjetivas com indicadores objetivos. A etapa quantitativa serviu também como base de contextualização para a análise textual dos relatos, que constitui o núcleo interpretativo da pesquisa.

A fase final da coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário reflexivo com perguntas abertas, distribuído durante um encontro formativo. O instrumento foi elaborado com

⁴ Aprovado pelo CEP da Universidade Federal do Rio Grande, conforme segue: CAEE 73104823.0.0000.5324 . Número do parecer: 6.301.636

⁵ Uma escala do tipo Likert é um modelo de classificação utilizado para medir atitudes, percepções e opiniões. Muitas vezes utilizada em pesquisas de mercado e ciências sociais, os pesquisadores usam esse formato para entender pontos de vista e sentimento em relação ao assunto pesquisado.

base nos cinco domínios da inteligência emocional de Goleman (2012): autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. O objetivo era provocar a rememoração de situações reais de conflito vivenciadas no ambiente escolar, permitindo aos docentes refletirem sobre o contexto da situação, emoções despertadas, atitudes tomadas, competências percebidas como presentes ou ausentes e o que fariam diferente numa situação semelhante no futuro.

A escrita foi espontânea e livre, favorecendo o surgimento de narrativas íntimas e autênticas. O material gerado formou o corpus textual da análise qualitativa, realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A ATD permite interpretar sentidos construídos intersubjetivamente nos textos dos participantes, considerando as dimensões emocional, simbólica e experiencial. O processo da ATD ocorreu em quatro etapas principais:

1. **Unitarização:** fragmentação dos textos em unidades de significado. Cada trecho foi selecionado com base em sua capacidade de expressar elementos centrais da experiência docente, exigindo uma leitura sensível e relacional.
2. **Categorização:** agrupamento das unidades em categorias emergentes. Essa etapa envolveu múltiplas leituras e idas e vindas entre os dados e os referenciais teóricos, até que as categorias fossem reconhecidas como representativas de sentidos compartilhados.
3. **Construção de Metatextos:** elaboração de textos interpretativos que sintetizam os sentidos de cada categoria e os articulam com os marcos teóricos. Os metatextos funcionam como sínteses densas, que integram emoção, experiência e conceito.
4. **Captação do Novo Emergente:** momento em que o processo analítico se abre à emergência de compreensões inéditas. Essa etapa ultrapassa a descrição e propõe interpretações transformadoras sobre os desafios e possibilidades da formação docente no enfrentamento de conflitos escolares.

A ATD revelou-se adequada ao objetivo da pesquisa por permitir que as narrativas dos professores fossem tratadas de forma ética, respeitosa e criativa. A abordagem valoriza o sujeito como produtor de conhecimento e atribui sentido às suas experiências, rompendo com leituras lineares e objetificantes da prática docente.

A metáfora dos Docentes/Pássaros continuou operando como dispositivo hermenêutico, oferecendo suporte à análise e permitindo captar, de forma simbólica, o desejo de superação, autonomia e reconexão com o sentido da docência. Assim, o processo analítico foi também

formativo, permitindo que os participantes revisitassem suas vivências sob uma nova perspectiva e vislumbraassem possibilidades de mudança pessoal e institucional.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa. Inicialmente, serão descritos os dados demográficos e a avaliação da estrutura física e humana da escola pelos docentes participantes. Em seguida, será explorada a análise das narrativas sobre os conflitos escolares, estruturadas em categorias construídas pela ATD.

2. Docentes/Pássaros que abriram suas gaiolas rumo à interdisciplinaridade: a escola enquanto espaço físico e pedagógico...

Em uma proposta interdisciplinar os professores dessa pesquisa se propuseram, desde 2020, a desenvolver conteúdos associados à realidade do mundo contemporâneo. Libâneo (2014) reforça que, atualmente, o aluno está imerso em diversas fontes de informação formal e informal (escola, meios de comunicação, empresas, redes sociais, igrejas, rede de amigos, entre outros). A escola, representada pelo seu corpo docente, precisa ter a capacidade de filtrar e associar a informação formal (conhecimento sistematizado) com a informação informal (conhecimento proveniente da cultura e da experiência). Para associar a informação informal com a formal no contexto da sala de aula, foi necessário trazer a aprendizagem baseada em projetos e em problemas, exemplos de metodologia ativa, que busca uma abordagem de ensino que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Além disso, associou esses dois exemplos de metodologias ativas com projetos interdisciplinares.

Segundo Fazenda (2012b), os projetos interdisciplinares são capazes de promover ações pedagógicas a partir da realidade do cotidiano, problematizando o conteúdo de aprendizagem, promovendo discussões e interações entre docente-docente, docente-aluno, aluno-aluno. Além de promover os meios para as mediações cognitivas, sociais e emocionais e permear as situações de ensino, articulando com vivências e aprendizagens dos docentes e alunos, na busca de novos conhecimentos e novas experiências. Ainda para Fazenda (2012a) projetos interdisciplinares promovem o protagonismo do aluno, valorizaram a questão ética, de raça e credo, respeitando as limitações cognitivas e/ou físicas dos estudantes, despertando o trabalho participativo, responsável e coletivo. Esse movimento acaba promovendo autoconhecimento, autonomia, empatia e responsabilidade social e ambiental.

No processo de mediar o planejamento e desenvolvimento dos projetos interdisciplinares cabe ao docente articular conhecimentos do currículo, com experiências e situações sociais do cotidiano, dando dessa forma significado ao ensino e a aprendizagem dos estudantes. Quando esse docente/mediador constrói um projeto integrado com outros

docentes/mediadores, a aprendizagem do aluno está mais próxima da excelência. Não somos mais só docentes/mediadores... somos Docentes/Pássaros que se aventuram numa rota interdisciplinar e ao longo da nossa prática pedagógica encontramos situações em que fomos provocados em experienciar nossas competências socioemocionais... ainda que não queiramos alçar tal voo, a ressignificação das competências socioemocionais na formação docente nos convoca a percursos onde o sentir e refletir caminham juntos em um percurso permeado por emoções, sensações e sentimentos.

Somos dezesseis Docentes/Pássaros do sexo feminino e cinco Docentes/Pássaros do sexo masculino, com uma experiência profissional variando de 2 a 40 anos. Essas trocas configuram-se, portanto, são fundamentais para a aprendizagem de todos nós. O corpo docente tem uma carga horária de 20 a 60 horas semanais, distribuídas nas redes municipais, estaduais e particulares de ensino. Essa demanda traz vivências e realidades educacionais bem distintas, uma vez que se trata de espaços escolares com condições geográficas, sociais e financeiras diversas. Os participantes desse voo desenvolvem suas atividades do 6º ao 9º ano, nos turnos da manhã e da tarde, no Ensino Fundamental, atuando nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa), Ciências da natureza, Ciências Humanas e Sociais (Geografia e História), Ensino Religioso e Matemática.

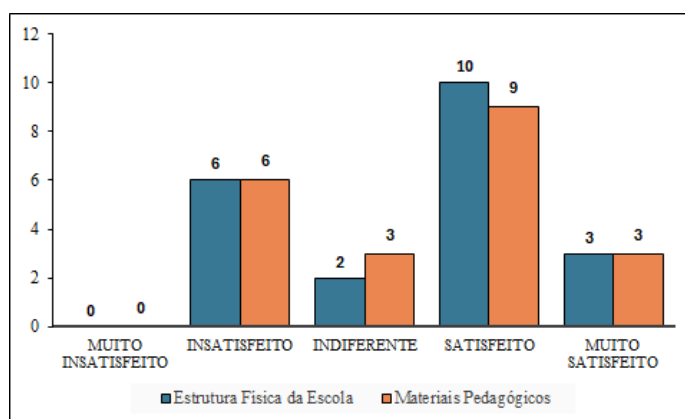
Após conhecer cada Docente/Pássaro, especialmente em relação à sua experiência profissional e formação continuada que buscaram ao longo da vida docente, torna-se importante compreender o processo de interação de cada participante com os espaços físicos e com a equipe diretiva. Os dados extraídos são de natureza qualitativa e ordinal, uma vez que os docentes precisam variar sua posição de *completamente insatisfeito* até *muito satisfeito*, segundo a escala do tipo *Likert*. Dessa forma, os dados foram analisados por meio da Estatística Descritiva, com o objetivo descrevê-los de forma gráfica, a fim de auxiliar em sua visualização deles.

A primeira questão trouxe o grau de satisfação dos docentes com relação à estrutura e ao clima da escola. A grande maioria dos participantes da pesquisa sente-se satisfeitos ou muito satisfeita com a estrutura e o clima organizacional do ambiente escolar (86 %). A equipe diretiva busca desenvolver uma gestão participativa e democrática, conforme propõe o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, descrito a seguir.

Para se assegurar uma boa gestão democrática é preciso ter uma visão global da escola e de todos os agentes que a compõem. Com destaque para o relacionamento entre seus profissionais, que buscam valores como igualdade, liberdade, transparência,

A segunda e terceira questão (Figura 1) focalizam a estrutura física do espaço escolar e a disponibilidade de materiais pedagógicos, tais como equipamentos de tecnologia, salas de aula, biblioteca, sala de informática, entre outros. Alinhados aos ambientes físicos da escola, encontram-se os materiais disponíveis para as práticas pedagógicas.

Figura 1- O grau de satisfação com relação à estrutura física da escola e a disponibilidade de materiais pedagógicos



Fonte: Autores, 2023

A Figura 1 permite a análise em conjunto, pois a estrutura física da escola perpassa a disponibilidade de materiais pedagógicos. Novamente, observar-se um quantitativo maior de docentes satisfeitos com os espaços e recursos disponíveis, o que pode ser justificado pela presença de salas de artes, laboratórios de informática e de ciências, ginásio de esportes, espaços de recreação, sala para Atendimento Educacional Especializado, além de recursos com materiais concretos. Jogos educacionais, jogos matemáticos, mapas, lousa digital e sinal de Wi-Fi para atividades acadêmicas são exemplos desses recursos.

Apesar da escola disponibilizar espaços e materiais pedagógicos, enquanto Docente/Pássaro e pesquisador/observador implicado⁶, percebo que muitos docentes não se sentem capazes de utilizar tais espaços e ferramentas, pois lhes falta formação continuada para interagir com as novas tecnologias de aprendizagem que surgem, sobretudo as denominadas TDICs⁷. Também é relevante salientar que a escola precisa passar por processo de

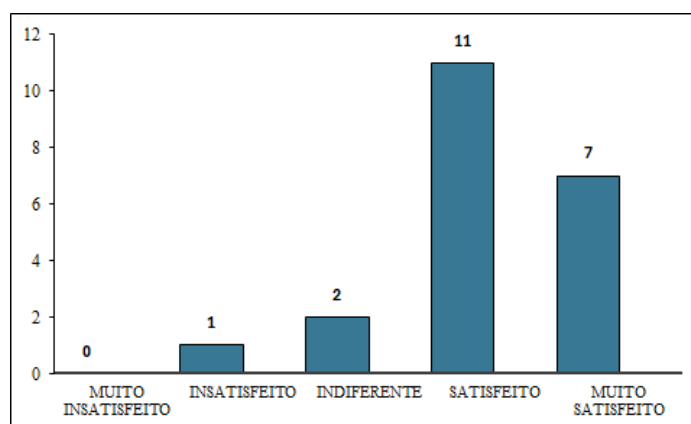
⁶ Um 'pesquisador observador' é aquele que observa um fenômeno acontecer e quando está imerso nesse fenômeno está implicado na experiência. Por vezes o pesquisador observa a si mesmo.

⁷ As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são um conjunto de tecnologias que utilizam a internet e o computador.

modernização de seus espaços, disponibilizando aos docentes e alunos novos ambientes de aprendizagem, como, por exemplo, um laboratório de matemática.

A questão 4 (Figura 2) indaga os docentes acerca do acompanhamento oferecido ao seu trabalho pela coordenação e orientação do Portinho, nos turnos da manhã e da tarde. A questão 5 avaliou o grau de satisfação em relação ao apoio em projetos dos colegas, apresentando como resultado 100% de satisfação. Trata-se de um dado relevante, uma vez que os docentes estão envolvidos em projetos interdisciplinares desde 2020, de forma mais efetiva, conforme já descrito neste trabalho.

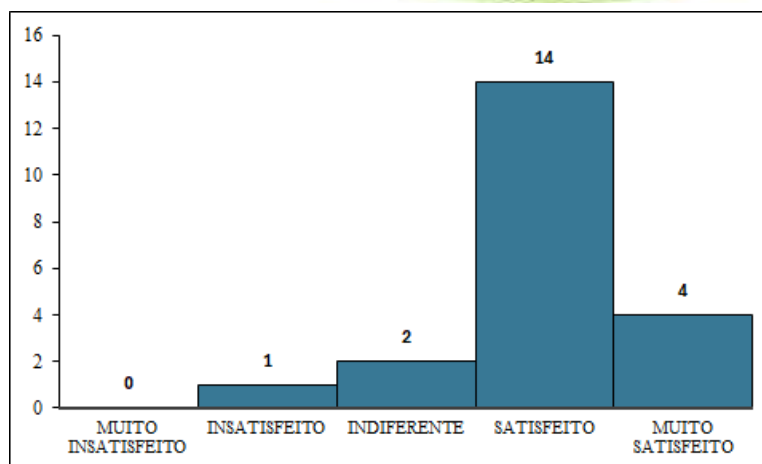
Figura 2 - Grau de satisfação com relação ao acompanhamento pedagógico (orientação e coordenação)



Fonte: Autores, 2023

A Figura 2 mostra que 86% dos docentes estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o trabalho pedagógico da escola, o que reflete o empenho da coordenação e da orientação em mediar as intervenções e interações em sala de aula. Contudo, um docente expressa insatisfação e dois se mostram indiferentes à atuação da equipe pedagógica. Questionados sobre situações de confronto, os relatos indicam que alguns docentes tentaram resolver os problemas sem o apoio da equipe. Isso é evidenciado na terceira parte da metodologia, onde, por meio da ATD, os dados foram analisados. Os docentes indiferentes relataram não ter enfrentado desafios significativos ou conseguiram contorná-los sozinhos. A Figura 3 evidencia que ações pedagógicas interdisciplinares promovem interações saudáveis, permitindo a ressignificação de competências socioemocionais. Esse apoio reflete a filosofia do *Portinho*, valores institucionais que valorizam o trabalho cooperativo e um ambiente acolhedor, conforme o PPP da escola.

Figura 3-Grau de satisfação com relação a Formação continuada



Fonte: Autores, 2023

Grande parte dos docentes está satisfeita ou muito satisfeita (85,7%) com as formações continuadas que têm sido desenvolvidas pela mantenedora, a Secretaria de Município de Educação, e as que são propostas pela equipe diretiva e pedagógica. As formações têm trazido temas como: tecnologias assistivas, ansiedade e depressão dos docentes, prática docente inovadora por meio de materiais concretos, PPP e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bullying e crimes virtuais, entre outros.

As formações ofereceram aos professores um espaço para compartilhar conflitos vivenciados no cotidiano escolar. Na etapa final da pesquisa, aplicou-se um questionário reflexivo com perguntas abertas, durante um encontro formativo. Esse momento favoreceu trocas significativas, em que os docentes relataram situações desafiadoras e descreveram o uso de competências socioemocionais na mediação dos conflitos. Os relatos coletados foram organizados em categorias conforme a Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016), e analisados à luz dos referenciais teóricos do estudo, compondo a próxima seção do artigo.

3. Situações de conflito vividas: Docentes/Pássaros ressignificam competências socioemocionais...

Para que possamos compreender e analisar o experienciar dos Docentes/Pássaros em situações de conflito vivenciados pelos mesmos e descritas no questionário reflexivo com pergunta aberta, foi utilizado a Análise Textual Discursiva na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2016). Na ATD, em um primeiro momento, é necessário desconstruir as narrativas, o que os autores chamam de unitarização, identificando as unidades de significado.

Na fase de unitarização, as unidades de significado foram identificadas a partir das respostas dos docentes no questionário sobre situações de conflito. As unidades de significado representam elementos específicos relacionados aos conflitos enfrentados, as competências socioemocionais mobilizadas, as dificuldades encontradas, e as reflexões dos professores sobre as competências que precisam ser ressignificadas. A seguir serão apresentadas, na forma de exemplos, algumas situações de conflito descritas pelos docentes e sua unidade de significado:

O aluno com Transtorno Opositor Desafiador e esquizofrenia teve um descontrole e se tornou violento em sala de aula. (Docente/Pássaro 1)

A unidade de significado que podemos identificar pela situação descrita pelo Docente/Pássaro 1 é *Conflito causado por uma condição psiquiátrica que levou a um comportamento violento*. O docente descreve que precisou utilizar de controle emocional e empatia para evitar a escalada da violência. O seu maior desafio foi lidar com uma situação de alta tensão envolvendo um aluno com necessidades especiais.

Fui ameaçada de morte por um aluno... tudo aconteceu por ter chamado sua atenção em sala de aula. (Docente/Pássaro 3)

A unidade de significado que podemos perceber neste outro relato feito pelo Docente/Pássaro 3 é *Ameaça grave por parte de um aluno em resposta a uma correção disciplinar*. O docente descreve que utilizou a competência autocontrole para amenizar a situação e buscou apoio institucional imediato. O seu desafio foi gerenciar o medo e a tensão pessoal enquanto mantinha a autoridade na sala de aula.

Por meio das unidades de significado partimos para a etapa da categorização. Moraes e Galianzi (2016, p.108) chamam de *categorização indutiva emergente*, seguindo uma sistematização, pois segue uma sequência organizada de passos, reconstruindo algumas vezes um sistema de categorias, o que acaba gerando diferentes níveis de categorias: iniciais, intermediárias e finais. Segundo os autores a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades de significado, buscando elementos semelhantes: “Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (Moraes e Galianzi, 2016, p. 44).

Assim, “uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto” (Moraes e Galianzi, 2016, p. 51).

O Quadro 1 evidencia as categorias intermediárias, com base nas unidades de significado identificadas, que culminaram nas categorias finais descritas metaforicamente e relacionadas com o voo desses Docentes/Pássaros, expressando os temas principais emergentes dos relatos dos docentes.

Quadro 1-Categorização Intermediária e Final, extraída das unidades de significado do questionário dos Docentes/Pássaros

Categorização Final	Categorização Intermediária
As Grades Invisíveis: Tensões que imobilizam	Conflitos com Alunos com Necessidades Especiais: Conflitos resultantes de interações com alunos que possuem transtornos mentais ou comportamentais, como esquizofrenia e transtorno do espectro autista. Agressões e Ameaças Físicas: Situações que envolvem violência ou ameaças diretas, tanto de alunos quanto de responsáveis. Problemas de Disciplina e Desobediência: Casos em que os alunos desafiam as normas escolares, mentem e manipulam informações para criar conflitos. Problemas Relacionais entre Alunos: Conflitos que surgem entre os próprios alunos, exigindo intervenção docente para prevenir agressões.
Asas Silenciosas: Competências que Sustentam o Voo	Empatia: Capacidade de compreender e se conectar emocionalmente com os alunos, especialmente em situações de crise. Autoconhecimento e Autocuidado: Reconhecimento da necessidade de gerir o próprio bem-estar emocional e psicológico. Comunicação Assertiva: Uso da linguagem para estabelecer limites e resolver conflitos de forma clara e eficiente. Resolução de Conflitos: Aplicação de técnicas de mediação para evitar a escalada dos conflitos.
O Aprendizado do Voo: Resignificar para Alçar Novas Alturas	Autocontrole: A necessidade de fortalecer a capacidade de manter a calma em situações altamente tensas. Empatia e Assertividade: O desafio de equilibrar a compreensão emocional com a firmeza nas decisões. Capacidade de Mediação: A importância de desenvolver habilidades mais avançadas de resolução de conflitos.
Correntes que se Rompem: Apoios que Libertam o Voo	Intervenção e Apoio Institucional: A importância do suporte imediato da direção e da equipe pedagógica para resolver conflitos graves. Colaboração com Pais e Comunidade: Envolvimento da família e da comunidade na gestão dos comportamentos e resolução de conflitos. Formação Continuada: Necessidade expressa de mais treinamento para lidar com situações de conflito, especialmente aquelas envolvendo saúde mental e violência.

Fonte: Autores, 2024

A construção do metatexto é uma etapa muito importante, pois é realizada por meio de uma perspectiva teórica. Como Moraes e Galiuzzi (2016) relatam, “é impossível interpretar sem teoria é impossível ler e interpretar sem ela.” (p. 37). Os metatextos são sínteses que articulam as conclusões mais profundas das categorias, abordando como as competências socioemocionais e o apoio institucional se manifestam nas práticas dos docentes.

Na produção escrita os novos entendimentos vão sendo expressos ao mesmo tempo em que vão emergindo a partir de um envolvimento intenso no tema. O texto final surge a partir de movimentos recursivos de categorização e de expressão das novas compreensões, sempre em interlocuções com teóricos e com a realidade empírica, visando a obter argumentos válidos e aceitos em comunidades de especialistas nos temas tratados. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 215)

Essas novas compreensões, com interlocuções com teóricos, serão apresentadas na sequência, buscando sintetizar as percepções que surgiram no processo de categorização final.

3.1. As Grades Invisíveis: Tensões que imobilizam

Os relatos analisados revelam a diversidade e complexidade dos conflitos enfrentados por professores no cotidiano escolar, simbolizados como ‘grades invisíveis’ que aprisionam emocionalmente os Docentes/Pássaros, limitando sua liberdade e bem-estar. As situações relatadas envolvem diferentes níveis de interação: entre alunos, alunos e docentes, e responsáveis e professores, compondo um cenário multifacetado de tensões escolares. Destacam-se, alguns episódios:

O aluno se recusava a trocar de lugar, pois no mapa da sala de aula o lugar era outro. E ainda mentiu para outra professora anteriormente, que ‘eu’ havia colocado naquele lugar (Docente/Pássaro 7).

O material escolar estava ‘sumindo’ das mochilas e estojos de alguns alunos... (Docente/Pássaro 9).

Um estudante provocou o colega sendo, em seguida, segurado pelo pescoço como resposta da provocação... (Docente/Pássaro 12).

Desentendimento entre dois alunos ao final da aula com agressão verbal e física. (Docente/Pássaro 17).

Tive vários problemas com um aluno e a mãe veio na escola me ameaçar de morte... precisei prestar queixa na polícia. (Docente/Pássaro 6).

Esses relatos revelam o impacto emocional de situações-limite vividas no espaço escolar e a urgência de formações voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Conforme Goleman (2012), habilidades como empatia, autocontrole e comunicação assertiva são essenciais para prevenir rupturas nos vínculos pedagógicos e devem ser ensinadas e praticadas. Damásio (2022) reforça que as emoções, longe de se oporem à razão, orientam decisões em contextos críticos. A falta de preparo emocional torna os docentes mais vulneráveis a decisões impulsivas e ao sofrimento psíquico. Assim, é essencial compreender a docência como um exercício que integra técnica e sensibilidade, exigindo escolas que apoiem o educador em sua dimensão emocional e humana.

3.2. Asas Silenciosas: Competências que Sustentam o Voo

As situações descritas pelos Docentes/Pássaros revelam a complexidade e intensidade dos conflitos escolares, os quais exigem forças internas para enfrentamento e um repertório de competências socioemocionais como empatia, autocontrole e comunicação assertiva. Além dessas, destaca-se a importância de um suporte institucional sólido, especialmente da direção e da equipe pedagógica, como elemento essencial para garantir um ambiente educacional saudável.

Damásio (2022) argumenta que as emoções são fundamentais para a racionalidade humana e para a tomada de decisões equilibradas. Assim, a capacidade dos professores de lidarem com situações emocionais intensas está diretamente relacionada ao equilíbrio entre razão e emoção. Goleman (2012), por sua vez, destaca a importância da autoconsciência, autorregulação e empatia como pilares da inteligência emocional, elementos indispensáveis para o manejo de conflitos no espaço escolar.

As falas dos Docentes/Pássaros evidenciam que, em meio às adversidades, a argumentação surge como prática recorrente e estratégica, muitas vezes associada ao autoconhecimento e à empatia:

Para resolver a situação de conflito busquei na argumentação, no autoconhecimento e autocuidado a melhor forma de resolver, principalmente porque envolveu o nome de outro docente. (Docente/Pássaro 7)

Nessa situação percebi o quanto tinha significado trazer a responsabilidade e a cidadania para poder resolver o sumiço dos materiais. Claro que a argumentação foi minha aliada na resolução do conflito. (Docente/Pássaro 9)

Uma situação de provocação entre estudantes sempre gera muito estresse, usei muita argumentação para acalmar os ânimos, trazendo para a conversa a importância de sermos empáticos e cooperativos. (Docente/Pássaro 12)

Para desconstruir a postura dos alunos, utilizei argumentação, empatia e cooperação. (Docente/Pássaro 17)

Ainda lembro desse dia...foi muito difícil. Precisei muito da ajuda da equipe diretiva, mas lembro que argumentei muito com o responsável do aluno na tentativa que entendesse o que ocorreu... mesmo não tendo muito sucesso na argumentação. (Docente/Pássaro 6)

Essas experiências demonstram que argumentar é mais do que um recurso retórico: é uma prática ética e pedagógica, que visa o reposicionamento dos sujeitos envolvidos, à construção de vínculos e à mediação de tensões. Mesmo quando não há êxito imediato, como no caso do Docente/Pássaro 6, a argumentação se apresenta como tentativa legítima e respeitosa de resolver o conflito de forma dialógica.

A argumentação aparece, ainda, como expressão de resiliência emocional, evidenciando o esforço dos docentes em enfrentar desafios mantendo princípios de escuta e justiça. Guílera Agüera (2008) reforça que competências como empatia e cooperação devem estar presentes na formação dos professores para lidar com a diversidade e os conflitos da prática escolar.

No entanto, esses esforços constantes também têm custos emocionais. A ausência de apoio institucional e emocional é frequentemente relatada em conversas informais e momentos de desabafo. Segundo Vieira et al. (2014), o adoecimento docente, marcado por estresse, ansiedade e *Burnout*, está fortemente ligado a sobrecarga de funções e à falta de suporte. Um ambiente escolar acolhedor, com formação contínua e apoio institucional real, é essencial para garantir o equilíbrio emocional dos professores e o êxito na mediação de conflitos.

3.3. Corrente que se rompem: Apoios que Libertam o Voo

Os relatos dos Docentes/Pássaros revelam conflitos escolares que extrapolam o enfrentamento individual e exigem o envolvimento de diferentes atores institucionais — como direção, coordenação pedagógica e famílias. O apoio coletivo permite que os docentes enfrentem as situações com mais segurança e liberdade em sua prática pedagógica. As situações relatadas envolvem episódios de violência física e simbólica, ameaças verbais, acusações de preconceito e desrespeito à figura docente.

Conforme apontado por Goleman (2012), o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, escuta ativa e autocontrole não deve ser atribuído exclusivamente ao professor, mas compreendido dentro de uma cultura institucional de apoio mútuo. A gestão de conflitos na escola precisa ser compartilhada, e não solitária.

Um aluno com Transtorno do Espectro Autista e Esquizofrenia tentou atacar um colega com uma tesoura depois de lhe dar um tapa no rosto. Eu precisei de ajuda da equipe diretiva e pedagógica da escola. (Docente/Pássaro 4)

Após exigir uma mudança de comportamento do aluno, ele me acusou de estar sendo preconceituosa. Foi preciso ajuda da equipe pedagógica da escola, pois era necessário registrar que não era uma situação de preconceito. (Docente/Pássaro 5)

Tive vários problemas com um aluno e a mãe veio na escola me ameaçar de morte, após busquei ajuda na orientação pedagógica e precisei prestar queixa na polícia. (Docente/Pássaro 6)

Essas falas demonstram que o conflito, quando não mediado coletivamente, pode levar ao adoecimento docente. Bressan (2016) destaca que a sobrecarga emocional e o sentimento de desamparo contribuem diretamente para casos de ansiedade, depressão e *Burnout*. O episódio vivido pelo Docente/Pássaro 6 evidencia o quanto a ausência de suporte pode expor o professor à vulnerabilidade emocional e social. Outras situações reforçam a importância do apoio institucional em casos de comportamento agressivo, desrespeito e violência simbólica:

O aluno cortou o cabelo de duas colegas. Para resolver esse conflito foi necessário o apoio da equipe diretiva. (Docente/Pássaro 8)

O material escolar estava ‘sumindo’ das mochilas e estojos de alguns alunos... A direção fez reunião com pais e responsáveis para resolver a situação. (Docente/Pássaro 9)

A aluna foi questionada para poder esclarecer o que escreveu, visto que não entendi... então fui chamada de idiota. Solicitei apoio da orientação para esclarecer que letra é código e símbolo. (Docente/Pássaro 11)

Esses exemplos evidenciam que o professor, ainda que desenvolva habilidades emocionais, precisa sentir-se pertencente a uma rede de proteção e corresponsabilidade. Como destaca Maturana (2001), o ambiente institucional deve funcionar como um sistema interativo, onde a colaboração e o suporte são essenciais para o equilíbrio relacional. De forma similar, Fazenda (2011) defende que a resolução de conflitos é uma tarefa coletiva, envolvendo múltiplas áreas do conhecimento e a participação da comunidade escolar.

Além disso, a presença de alunos com necessidades específicas, como no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ou Esquizofrenia, aponta para a urgência de políticas públicas que integrem formação docente, inclusão e saúde emocional. O professor não pode, sozinho, responder à complexidade das demandas escolares contemporâneas.

Segundo Damásio (2015), ao longo do desenvolvimento humano, comportamentos como fraternidade, amizade e zelo se associam não apenas ao bem-estar coletivo, mas também

ao autocuidado. Isso reforça a importância de cultivar uma cultura institucional que acolha o professor e lhe permita ressignificar suas competências socioemocionais de forma contínua.

Em síntese, os relatos dos Docentes/Pássaros mostram que a resolução de conflitos escolares exige envolvimento emocional, mas também apoio institucional concreto. A escola precisa ser um ambiente onde o cuidado com o outro se manifeste também no cuidado com quem educa.

3.4. O Aprendizado do Voo: Resignificar para Alçar Novas Alturas

Os Docentes/Pássaros reconhecem a necessidade contínua de ressignificar suas competências socioemocionais para lidar com os desafios escolares. Esse processo fortalece o desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo um ambiente mais harmonioso e colaborativo. Empatia, comunicação assertiva e autocontrole são habilidades que precisam ser constantemente aprimoradas.

Percebo a importância contínua de trabalhar as minhas competências emocionais, tais como empatia e colaboração. (Docente/Pássaro 1)

Estamos num processo contínuo de aprendizagem e isso também diz respeito à forma como lidamos com as situações desagradáveis. Dar seguimento na ressignificação de competências socioemocionais é fundamental, tais como: autoconhecimento, autocuidado, argumentação, empatia e cooperação. (Docente/Pássaro 3)

Me vejo sempre precisando ressignificar competências socioemocionais... cada dia é um dia diferente. (Docente/Pássaro 5)

Para Macedo (2019), o desenvolvimento das competências socioemocionais é um processo dinâmico e contínuo, que exige reflexão e replanejamento das práticas docentes. Goleman (2012) reforça que essas competências podem ser ensinadas e aprimoradas ao longo da vida. Bressan et al. (2014) alerta para a importância do equilíbrio emocional e do autocuidado como pilares da saúde mental do professor. Já Guílera Agüera (2008) destaca que o bom clima escolar depende não apenas de habilidades cognitivas, mas também da inteligência social e emocional.

Apesar dos avanços nas formações continuadas voltadas ao ensino e aprendizagem, ainda são poucas as que se dedicam ao desenvolvimento das competências emocionais dos docentes — aspecto essencial para o bem-estar e a efetividade no exercício da docência.

3.5. Voos e descobertas: A formação com foco nas competências socioemocionais...

A partir dos metatextos gerados na Análise Textual Discursiva (ATD), algumas reflexões foram construídas. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), a captação de um novo emergente ocorre por meio da desconstrução dos textos e relatos dos participantes. Os autores alertam: “é preciso estar atento para captar o emergente e registrar as impressões que carrega. Tal como um sonho, essas inspirações criativas tendem a ser esquecidas se não forem registradas imediatamente.” (p. 65).

A formação continuada surge como uma necessidade crítica. Muitos relatos demonstram a falta de preparo para lidar com conflitos escolares e questões ligadas à saúde mental. Investimentos em capacitação com foco em competências socioemocionais e mediação de conflitos se mostram urgentes, fortalecendo os Docentes/Pássaros diante dos desafios cotidianos.

Fazenda (2015) argumenta que a formação deve ser interdisciplinar, integrando saberes diversos para enfrentar os conflitos de forma holística. Além dos aspectos pedagógicos, ela enfatiza o desenvolvimento de competências éticas e emocionais. Guilera Agüera (2008) complementa que a capacidade de gerenciar emoções e construir relacionamentos saudáveis é tão importante quanto o conhecimento acadêmico tradicional.

Sobre a ATD, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 188) destacam: “Sendo um processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido.” O processo é como o voo dos Docentes/Pássaros, em busca de rotas novas e compreensões profundas.

A resolução de conflitos exige formação contínua, apoio institucional e acolhimento da diversidade. Como afirma Guilera Agüera (2008, p. 241), “a diversidade é enriquecedora porque ajuda a cobrir todas as frentes de realidade”.

O que esperar daqui para frente ...

Desde sua fundação, a escola *Portinho* busca ser referência no desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais de seus alunos. Para atingir esse objetivo, a pesquisa propõe formar os docentes para ressignificarem suas competências socioemocionais, especialmente os professores dos anos finais. A metáfora do voo simboliza a busca por um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem, com foco na interdisciplinaridade e no aprendizado baseado em projetos, a fim de ressignificar competências socioemocionais nos docentes.

A gestão de conflitos na escola exige o desenvolvimento contínuo de competências socioemocionais, com o suporte da direção, coordenação pedagógica e comunidade escolar. Os relatos dos Docentes/Pássaros evidenciam que, sem um suporte robusto, os docentes ficam sobrecarregados, e a resolução de conflitos torna-se um desafio ainda maior. Portanto, a formação continuada dos professores precisa incluir tanto aspectos técnicos quanto emocionais, focando na colaboração e no autocuidado.

A educação no século XXI exige o desenvolvimento da inteligência emocional, não apenas no contexto acadêmico, mas de forma integral, onde a convivência e a educação caminham juntas. A escola, assim como os Docentes/Pássaros, deve ser um espaço onde os docentes e alunos possam voar livremente, desenvolvendo tanto suas capacidades cognitivas quanto emocionais, formando cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Gaiolas abertas e pássaros em voo ... Referências bibliográficas

ALVES, R. Gaiolas e asas. Folha de São Paulo, São Paulo, 05 de dezembro de 2001. Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>ALVES.

Acesso em: 1 jul. 2023.

BRESSAN, R. A. et al. **Promoção de saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar.** In: ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.A. (orgs). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014, pp. 37-44.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência:** Do corpo e das emoções ao conhecimento em si. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas:** as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMÁSIO, A. **Sentir e saber:** o caminho da consciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** Efetividade ou ideologia. 6.^a ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade.** 17^a edição. Campinas: Papirus, 2012a.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 18^a ed. Campinas: Papirus, 2012b.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade.** São Paulo, n. 6, p. 9-17, 2015.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente, 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GUILERA AGÜERA, L. **Além da inteligência emocional**: as cinco dimensões da mente. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MACEDO, L. **Desafios da aprendizagem**: como as neurociências podem ajudar pais e professores. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2019.

MATURANA R., H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAIS, Carlos. **Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística**. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança. 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7325/1/estdescr.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

VIEIRA, M.A. et al. **Saúde Mental na escola**. In: ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.A. (orgs). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 13-23.



Política de cotas em licenciaturas da UNIPAMPA: um estudo sobre evasão e retenção

Quotas policy in undergraduated courses at UNIPAMPA: a study on dropout and retention

Felipe Salerno Pittella¹
Edward Frederico Castro Pessano²
Mario Olavo da Silva Lopes³

Resumo

A partir da Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a Lei de Cotas, a Universidade Federal do Pampa precisou remodelar a destinação das vagas para ingresso nos cursos de graduação. O presente estudo efetuou uma observação quantitativa dos fenômenos de evasão e retenção entre os estudantes cotistas e não cotistas nos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza e Educação Física do campus Uruguaiana. As turmas consideradas foram as ingressantes do Sistema de Seleção Unificada do ano de 2013 até 2019, dados os quais chegaram a um universo de 741 alunos. A investigação foi realizada através de análise do banco de dados institucionais e do uso de tabelas e figuras. Foi demonstrado que quase metade dos estudantes evadiu das licenciaturas, com percentuais semelhantes entre cotistas e não cotistas. Sobre a retenção, concluiu-se que os alunos de Educação Física apresentaram melhor desempenho com relação ao número de egressos e tempo para atingir a formatura. Todavia, ambas as licenciaturas precisam melhorar seus números na comparação entre formados e evadidos.

Palavras-chave: Lei de Cotas; UNIPAMPA; Evasão; Retenção; Licenciatura.

Abstract

Starting with Law nº.12.711/2012 better known as the quota Law, the Federal University of Pampa needed to remodel the destination of places for admission to undergraduate courses. The present study carried out a quantitative observation of the dropout and retention phenomena among quota and non-quota students in undergraduate courses in Natural Sciences and Physical Education at the Uruguaiana campus. The classes considered were enrolled in the Unified Selection System from 2013 to 2019, given that they reached a universe of 741 students. The investigation was carried out through analysis of the institutional database and the use of tables and figures. It was shown that almost half of the students dropped out of undergraduate degrees, with similar percentages between quota and non-quota students. Regarding retention, it was concluded that Physical Education students performed better in relation to the number of graduates and time to reach graduation. However, both degrees need to improve their numbers when comparing graduates and dropouts.

¹ Mestre em Educação em Ciências pela UNIPAMPA. Chefe do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico da UNIPAMPA - Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Ambiente, Educação, Cienciometria e Ensino de Ciências (ComCiência). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5741-4368>. E-mail: felipepittella@unipampa.edu.br.

² Doutor em Educação em Ciências pela UFSM. Reitor da UNIPAMPA - Brasil. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da UNIPAMPA. Líder do Grupo de Pesquisa em Ambiente, Educação, Cienciometria e Ensino de Ciências (ComCiência). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6322-6416>. E-mail: edwardpessano@unipampa.edu.br.

³ Doutor em Educação em Ciências pela UNIPAMPA. Professor do NEEJA Mário Quintana e do Colégio Tiradentes da Brigada Militar em Santa Maria – Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Ambiente, Educação, Cienciometria e Ensino de Ciências (ComCiência). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4589-9668>. E-mail: mosilvalopes@gmail.com.

Keywords: Quota Law; UNIPAMPA; Dropout; Retention; Graduation.

Introdução

Nas últimas duas décadas ocorreram mudanças significativas nos processos de ingresso de estudantes em instituições públicas de ensino superior no Brasil e que colaboraram para a democratização do acesso ao ensino. No início do século XXI algumas universidades estaduais foram pioneiras na adoção da reserva de vagas para ações afirmativas em processos seletivos para ingresso, com o objetivo de destinar um espaço para as classes sociais menos favorecidas.

Anos mais tarde foi a vez do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passar por uma transformação. Inicialmente o ENEM, concebido com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e das instituições de ensino médio, acabou tornando-se o principal exame que possibilita o ingresso no ensino superior público. Aliado a esse fato, a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) trouxe a informatização do processo seletivo, que proporcionou ao estudante a utilização da nota no ENEM para concorrer ao ingresso nas instituições que aderiram ao SiSU.

No entanto, apenas com a Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a “Lei de Cotas”, tornou-se possível oficializar a aplicação de uma política voltada ao ingresso através das ações afirmativas nas universidades em todo o país. Esta legislação foi uma tentativa de diminuir a exclusão de estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas. A intenção da referida lei foi diversificar o ambiente universitário, pois anteriormente percebia-se que apenas alunos oriundos da alta sociedade desfrutavam dos cursos gratuitos justamente pela origem de aprendizado proveniente de escolas privadas e, em alguns casos, da frequência em cursos preparatórios.

Após todo esse resgate histórico, entender a relação entre a implementação da política de ações afirmativas, o aproveitamento escolar e seus processos de evasão e retenção nos parece uma investigação pertinente. Cabe destacar que um dos possíveis efeitos reversos do SiSU é a dificuldade para a permanência desses estudantes, os quais muitas vezes apresentam limitações financeiras e estudam em locais distantes das suas famílias, podendo também apresentar limitações de adaptação social e cultural. No entanto, ressalta-se que não existe uma caracterização que denote que essas limitações estão relacionadas a discentes cotistas ou não cotistas. Logo, surgem alguns questionamentos que não podem ser previamente observados e que justificaram o desenvolvimento deste estudo. Nesse contexto, a investigação foi realizada no Campus Uruguaiana da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) analisando os cursos de licenciatura em Ciências da Natureza e Educação Física, sendo a escolha baseada por ambos

estarem localizados no município e no campus universitário de atuação dos pesquisadores. O objeto de interesse foi explorar quantitativamente a evasão e retenção entre estudantes cotistas e não cotistas, observando eventuais diferenças entre os grupos.

O Sistema de Seleção Unificada e a política de ações afirmativas

Com o propósito de substituir o tradicional vestibular, as alterações na forma de acesso ao ensino superior público no Brasil começaram a ocorrer em 2009. Conforme Ariovaldo e Nogueira (2017), o Ministério da Educação (MEC) apresentou aos dirigentes das instituições federais a proposta de criação do sistema de ingresso centralizado, as regras gerais de funcionamento e o novo papel a ser executado pelo ENEM, com o intuito de convertê-lo de um exame meramente avaliativo de estudantes para uma prova que selecionaria os candidatos para o ingresso em cursos no ensino superior.

A nova proposta também facilitaria a concorrência nacional de vagas nas universidades federais, com o estudante realizando a prova na sua própria cidade e estado, além de auxiliar na reformulação do currículo do ensino médio e na mobilidade estudantil (LUZ; VELOSO, 2014). Assim o SiSU, através da Portaria nº 2 de 26 de Janeiro de 2010, foi transformado no processo informatizado para escolha de estudantes em cursos de graduação para aquelas instituições que incorporassem esse modelo. Mesmo diante da ideia de democracia no acesso, o SiSU aparentava obstruir realidades estabelecidas na sociedade brasileira. A argumentação do MEC sobre a nacionalização do exame, de certa maneira, passava a impressão de que os prejuízos seriam sanados, visto que os candidatos de baixa renda poderiam realizar as provas em seus municípios, evitando despesas com deslocamentos. Além disto, poderiam concorrer a vagas em grandes centros educacionais até então inacessíveis. Basicamente o padrão apresentado era balizado em três grandes benefícios (NOGUEIRA et al., 2017, p. 63):

Sinteticamente, é possível dizer, portanto, que o Sisu teria três vantagens em relação aos vestibulares tradicionais: 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

Por outro lado, o processo ainda estava direcionado em uma concepção meritocrática, afastando-se da existência do contraste social do país. Vargas (2019) ressalta que seria uma incoerência a unificação da seleção em um país onde a qualidade do ensino médio encontra-se desequilibrada de uma região para outra. A concorrência, nesse sentido, era igual entre os

desiguais. Portanto, era preciso avançar nas pautas das políticas públicas de ações afirmativas para minimizar possíveis deformidades no sistema de seleção em vigor.

Carvalho e Waltenberg (2015) citam que desvantagens socioeconômicas são a base para identificação de segmentos sociais menos favorecidos, onde os grupos possuem acesso limitado a bens ou serviços. Já Silva (2017) entende que as ações afirmativas servem para combater discriminações e modificar a sociedade corrigindo as diferenças através do étnico-racial para o social, pois a inversão deste percurso seria desconsiderar a existência do racismo na sociedade brasileira. Haas e Linhares (2012) fazem menção à política de preferência para classes sociais com dificuldades de inserção em instituições educacionais e no mercado de trabalho, sustentando a necessidade da integração entre diferentes grupos sociais. É justamente esta contextualização que traduz a essência da Lei de Cotas (BRASIL, 2012):

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Deste modo, após anos de discussões, a introdução da Lei de Cotas trouxe a garantia de critérios raciais e socioeconômicos, estabelecendo percentuais de acesso dos cotistas às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e determinando que as universidades convertessem seus processos de seleção.

O processo de readequação do SiSU na UNIPAMPA

O SiSU, obrigatoriamente, teve que ser remodelado para atender as exigências legais. Foi definido para as universidades federais que, a partir de 2013, deveria ser implementada as categorias conforme o Quadro 1, que aponta as modalidades de concorrência conforme o Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012:

QUADRO 1 – Modalidades de concorrência no SiSU (vigência 2013-2017)

Legenda	Ação Afirmativa
AC	Ampla concorrência.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L3	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L4	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
A1	Candidato com deficiência.

Fonte: Universidade Federal do Pampa, 2015 (adaptado pelo autor).

O Quadro 1 ficou vigente até o ano de 2017, pois a partir do processo seletivo de 2018 ocorreu uma reorganização das modalidades, de acordo com o Decreto nº 9.034, de 20 de Abril de 2017. Por conseguinte, houve o desmembramento das cotas dirigidas aos candidatos com deficiência demonstrado pelo Quadro 2:

QUADRO 2 – Modalidades de concorrência no SiSU (vigência 2018-2019)

Legenda	Ação Afirmativa
A0	Ampla concorrência.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L5	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L9	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L13	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
V1094	Candidato com deficiência.

Fonte: Universidade Federal do Pampa, 2018 (adaptado pelo autor).

Além disso, foram estabelecidos os percentuais de vagas para cada curso de graduação da UNIPAMPA de acordo com a proporção das populações identificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 48% das vagas para ampla concorrência; 20% das

vagas para as modalidades L1 e L2; 18% das vagas para as modalidades L5 e L6; 6% das vagas para as modalidades L9 e L10; 6% das vagas para as modalidades L13 e L14; e 2% das vagas para candidatos com deficiência.

Caso não fosse efetivado o preenchimento das vagas nas devidas proporções, em virtude da falta de candidatos em determinada modalidade de concorrência, a UNIPAMPA estabeleceu uma ordem de prioridade onde seria possível convocar candidatos inscritos em modalidade diversa daquela onde a vaga está ociosa, privilegiando os candidatos inscritos nas modalidades que exigem o ensino médio em escola pública. Na ausência de candidatos inscritos nas cotas, todas as vagas seriam destinadas aos suplentes do sistema universal (sigla A0). Persistindo sem a ocupação, a vaga seria destinada para os processos complementares de seleção da universidade.

A evasão e a retenção no ensino superior

São muitas as referências e as explicações sobre esses episódios. Conforme Lobo (2012, p. 8) a evasão é o fenômeno “em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES, muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários”. A autora considera um dos mais graves problemas educacionais, visto que há uma derrota absoluta do sistema: “além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os financia e a sociedade como um todo, pois compromete o desenvolvimento de um país!” (LOBO, 2012, p. 13).

Existe também uma linha de raciocínio lembrada por Baggi e Lopes (2011), que cita a evasão como um processo que gera problemas sociais, acadêmicos e econômicos na sociedade como um todo, uma vez que não existem boas perspectivas de desenvolvimento para aqueles estudantes que estão ausentes da escola ou da universidade.

Os autores Kozelski e Hammerschmidt (2009) afirmam que são muitos os motivos para a perda de alunos. No entanto, eles classificam as causas em fatores externos e internos. As questões externas envolvem as instituições universitárias, o corpo docente e até mesmo a escolha equivocada do curso pelo estudante. Já os assuntos internos dizem respeito a questões do próprio aluno, envolvendo condições econômicas escassas, problemas familiares e dificuldades psicológicas.

No caso das licenciaturas em universidades federais, em um estudo que avaliou o momento da evasão e o discurso dos alunos, Santana (2016) constatou que o processo de abandono acontece principalmente na metade da trajetória acadêmica, onde o discente atravessa

por uma perda de apetência e as expectativas criadas antes do ingresso são suprimidas por fatores de desmotivação, tais como a ausência de programas de bolsas e de perspectivas com a profissão escolhida. Em cursos de licenciaturas que envolvam temáticas de ciências da natureza, especificamente, “a literatura acrescenta a desvalorização social da carreira docente, a baixa remuneração, as condições precárias de trabalho, a incompreensão do perfil dos licenciandos por parte das universidades” como razões para a desistência (RANGEL et al, 2019, p. 29).

Outro propósito que desafia as universidades constantemente é a formação dos alunos no período estabelecido pelos cursos, justamente para evitar o fenômeno da retenção. De acordo com Cesarino et al. (1987), isso acontece quando o aluno, por algum motivo, não consegue ou não apresenta condições de concluir o curso no período previsto pelo currículo.

Para Pereira (2013), é a extensão do prazo previsto para a conclusão do curso, causando ociosidade de recursos materiais e humanos e que podem ocasionar a evasão do aluno. Ainda segundo o autor, o fenômeno deve ser encarado em diferentes sentidos: para o estudante, o qual investe tempo e dinheiro para os estudos; para a instituição, que tem sua produtividade organizacional comprometida com o aluno retido; e para a sociedade, que espera a formação de profissionais que atendam às suas expectativas.

Por fim, existem estudos que relacionam a diferença de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas. No caso da Universidade Federal da Bahia, Cavalcanti et al. (2019) afirmam que atitudes para alavancar o desempenho de alunos cotistas são extremamente necessárias, em virtude das origens socioeconômicas que estão inseridos desde o percurso escolar até o ingresso na universidade. Os referidos autores também lembram que a reserva de vagas garante o acesso, porém não traz garantias de um desempenho razoável ao longo da graduação.

Metodologia

A presente pesquisa se caracterizou como exploratória e quantitativa. Os dados foram obtidos a partir das informações existentes nos sistemas GURI (Gestão Unificada dos Recursos Institucionais) e SIE (Sistema de Informações para o Ensino), junto à Secretaria Acadêmica do Campus Uruguaiana da Universidade Federal do Pampa. A coleta dos dados foi realizada no mês de Setembro de 2019, logo após a cerimônia de formatura referente ao semestre letivo 2019/1.

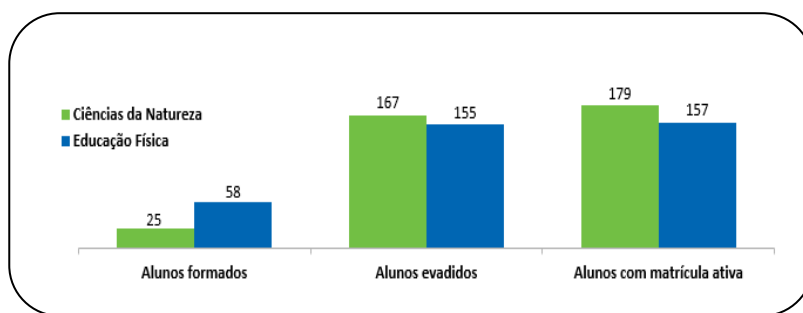
Os dados foram analisados e sistematizados em relação ao período de ingresso, ocorrência de abandono, tempo de percurso no curso e conclusão. O público-alvo foram

estudantes dos cursos de Educação Física e de Ciências da Natureza ingressantes pelo SiSU entre os anos de 2013 e 2019. Os resultados foram demonstrados através de estatística descritiva e a utilização de tabelas e figuras (MARTINS, 2010).

Resultados e discussões

Os resultados obtidos demonstraram um universo de 741 estudantes, sendo 371 do curso de Ciências da Natureza e 370 do curso de Educação Física. Em um primeiro instante é demonstrado o cenário geral dos cursos quanto ao número de alunos formados, evadidos e os que estão com matrícula ativa. Neste último caso, considerou-se todos os alunos vinculados (os que estão regulares em algum semestre e os retidos) durante o semestre 2019/1. Essa ilustração pode ser vista na Figura 1:

FIGURA 1 – Demonstração geral da situação dos alunos – ingressantes de 2013 a 2019



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Observando comparativamente a apuração acima, percebe-se que o curso de Educação Física apresenta um panorama melhor que o curso de Ciências da Natureza com relação ao número de alunos formados. Entretanto, os índices de evasão de ambos são altíssimos, quase igualando ao número de alunos com matrícula ativa.

A seguir apresentamos uma avaliação detalhada do fluxo dos discentes, separados por curso e ano de ingresso, no período entre 2013 e 2019.

Análise dos alunos de Ciências da Natureza

Considerando os discentes ingressantes do SiSU a partir de 2013, o curso formou 25 alunos, sendo 12 deles originários do sistema de cotas. A seguir é exibida a situação dos alunos que entraram desde o semestre 2013/1 até 2015/1. Este período foi examinado em razão do tempo para integralização curricular (9 semestres). Portanto, todos os alunos aqui pesquisados

tiveram o intervalo ideal para a colação de grau. Os desfechos estão manifestados no Quadro 3:

QUADRO 3 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2013/1, 2014/1 e 2015/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos formados	Alunos evadidos	Alunos retidos
2013/1	AC	24	9	14	1
	L1	13	4	8	1
	L2	1	-	-	1
	L3	10	4	5	1
	L4	2	-	1	1
2014/1	AC	24	2	17	5
	L1	11	-	11	-
	L2	3	-	3	-
	L3	11	3	5	3
	L4	1	-	1	-
	A1	1	-	1	-
2015/1	AC	26	2	20	4
	L1	10	-	5	5
	L2	3	-	2	1
	L3	8	1	5	2
	L4	3	-	2	1
	A1	1	-	1	-

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Nesse caso são considerados “alunos retidos” os discentes que ainda estão com a matrícula ativa junto à UNIPAMPA (considerando o semestre 2019/1) e que ultrapassaram o período para integralização curricular. Na Figura 2 está disponibilizada a soma das três turmas referidas:

FIGURA 2 – Situação dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2013 a 2015



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O percentual de evasão geral, somadas as três turmas de ingressantes, é de 66,45% (n=101). Do total de 76 ingressantes não cotistas (modalidades AC e A1), 53 alunos evadiram (69,74%). Do grupo de 76 ingressantes pelo sistema de cotas (modalidades L1, L2, L3 e L4),

48 alunos evadiram (63,16%).

No Quadro 4 está exibida a situação dos alunos unindo as três turmas, separados por ação afirmativa. Já no Quadro 5 consta o prazo que cada aluno levou para chegar à colação de grau, também desmembrados por modalidade:

QUADRO 4 – Cenário dos alunos cotistas de Ciências da Natureza ingressantes de 2013 a 2015

Modalidades	Alunos formados (nº e percentual)	Alunos evadidos (nº e percentual)	Alunos retidos (nº e percentual)
Ingressantes por renda (cotas L1 e L2) = 41	4 (9,76%)	29 (70,73%)	8 (19,51%)
Ingressantes por etnia (cotas L2 e L4) = 13	-	9 (69,23%)	4 (30,77%)
Ingressantes independente de renda e etnia (cota L3) = 29	8 (27,59%)	15 (51,72%)	6 (20,69%)

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

QUADRO 5 – Tempo para formatura dos egressos de Ciências da Natureza

Modalidades	Tempo para a formatura				
	9 semestres	10 semestres	11 semestres	12 semestres	13 semestres
Ampla concorrência	2 alunos	6 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno
Cota L1	-	1 aluno	-	2 alunos	1 aluno
Cota L3	4 alunos	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

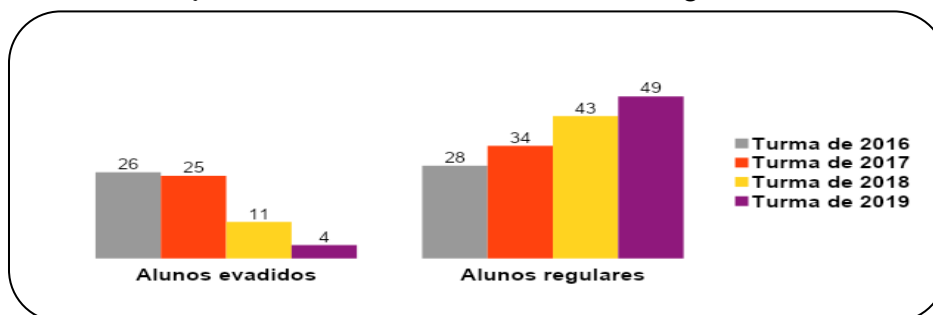
Logo, percebe-se que a quantidade de evasão dos grupos acima é altíssima (dois terços dos estudantes abandonaram o curso). Também é possível notar que o número de evadidos de discentes cotistas é um pouco menor que o de discentes não cotistas (diferença de 6,58%). Com relação aos tipos de cota, os alunos oriundos de escolas públicas (não relacionados à etnia ou renda) apresentaram melhor desempenho nesta pesquisa (8 formados e 6 alunos retidos, mas ainda com a expectativa da colação de grau). Por outro lado, constatou-se uma preocupação quanto aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e índios, pois nenhum conseguir atingir a conclusão dos estudos no referido período analisado.

Sobre a retenção dos egressos, foi apurado que 8 alunos cotistas ultrapassaram o período de 9 semestres. Dos ingressantes por renda até 1,5 salário-mínimo, nenhum conseguiu integralizar no prazo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Dos 13 alunos formados da ampla concorrência, o número de retidos é de 11 alunos. Sendo assim, compreende-se que é preciso averiguar os reais motivos desses acontecimentos.

Já na análise dos ingressantes do semestre 2016/1 até o semestre 2019/1 foi desconsiderado o número de alunos retidos, pois ainda não foi alcançado o período de nove

semestres para a formatura. Diante disso, adotamos o termo “alunos regulares”, que são aqueles que possuem matrícula ativa no curso. A Figura 3 mostra o panorama destas quatro turmas:

FIGURA 3 – Situação dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2016 a 2019



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

É possível observar que existe um grande número de discentes evadidos, especialmente nas turmas que ingressaram nos anos de 2016 e 2017. Logo, há uma tendência bastante perceptível: quanto mais antiga a turma, maiores são os números de evasão; e quanto mais recente é a turma, maiores são os números de alunos regulares. No Quadro 6, que trata sobre as turmas de 2016/1 a 2019/1, são demonstradas as referidas situações com o desmembramento por modalidades de concorrência:

QUADRO 6 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2016/1, 2017/1, 2018/1 e 2019/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos evadidos	Alunos regulares
2016/1	AC	28	13	15
	L1	11	4	7
	L2	3	1	2
	L3	10	7	3
	L4	2	1	1
2017/1	AC	29	14	15
	L1	10	6	4
	L2	3	1	2
	L3	12	2	11
	L4	3	2	1
	A1	1	-	1
2018/1	A0	26	6	20
	L1	10	1	9
	L2	2	-	2
	L5	11	3	8

	L6	5	1	4
2019/1	A0	28	2	26
	L1	8	1	7
	L2	5	-	5
	L5	8	1	7
	L6	4	-	4

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Desta forma, é possível visualizar que a porcentagem de estudantes evadidos nas turmas de 2016/1 e 2017/1 é de 45,54% (n=51). Deste total, 47,06% (n=24) são de alunos cotistas e 52,94% (n=27) são de alunos não cotistas. O dado positivo é que pouco mais da metade dos alunos destas turmas (n=62) continuam com matrícula regular na instituição, o que proporciona a expectativa da consumação dos estudos mesmo com uma possível retenção. Também vale destacar que há representantes de todas as modalidades de concorrência no grupo de alunos regulares, possibilitando que nos próximos anos o curso forme turmas com profissionais de diferentes realidades sociais e étnicas.

Nas duas últimas turmas (2018/1 e 2019/1) é notória a diminuição do número de evadidos na comparação com os dados colhidos em semestres anteriores. Porém, cabe ressaltar que o ingresso destes estudantes no curso ainda é recente, e que esta projeção pode ser alterada na medida em que os discentes se aproximarem da metade do curso (SANTANA, 2016).

Análise dos alunos de Educação Física

O curso de licenciatura em Educação Física tem a duração de 8 semestres letivos. De acordo com as turmas que ingressaram a partir de 2013 até 2015, que são as que já tiveram o tempo necessário para integralização curricular, o curso formou 58 alunos sendo 28 deles ingressantes pelo sistema cotas. No Quadro 7 é possível verificar a situação dessas turmas:

QUADRO 7 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2013/1, 2014/1 e 2015/1

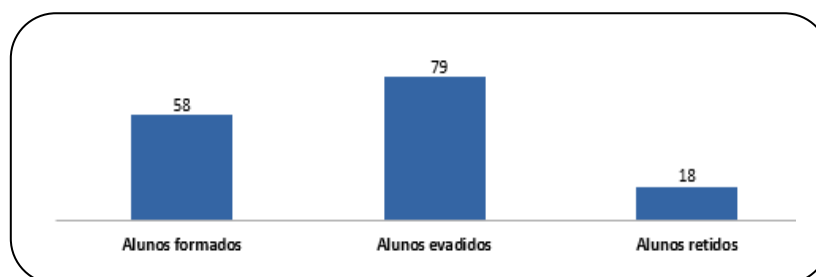
Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos formados	Alunos evadidos	Alunos retidos
2013/1	AC	27	9	18	-
	L1	12	3	7	2
	L2	1	-	-	1
	L3	9	3	5	1
	L4	2	-	2	-
2014/1	AC	24	13	11	-
	L1	10	4	6	-
	L2	4	3	1	-
	L3	11	6	4	1

	A1	1	1	-	-
2015/1	AC	28	7	15	6
	L1	9	4	3	2
	L2	3	-	1	2
	L3	11	4	4	3
	L4	2	1	1	-
	A1	1	-	1	-

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

É percebido que o curso de Educação Física apresenta um contexto positivo na comparação com a Ciências da Natureza, principalmente no conjunto de alunos formados. Além do número ser mais expressivo, o curso formou alunos provindos de todas as modalidades de concorrência do SiSU, o que sugere um certo êxito da Lei de Cotas. Na Figura 4 está indicado o destino dos discentes ingressantes das turmas de 2013/1, 2014/1 e 2015/1:

FIGURA 4 – Situação dos alunos de Educação Física ingressantes de 2013 a 2015



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Do mesmo modo que foi considerado na análise do curso de Ciências da Natureza, na coluna “alunos retidos” estão os discentes ainda matriculados e que excederam o limite para integralização curricular. No caso da Educação Física, o PPC estabelece a conclusão em 8 semestres letivos. A partir desses esclarecimentos, verificou-se que o percentual de evasão geral, somadas essas três turmas de ingressantes, é de 50,97% (n=79). Do total de 81 alunos ingressantes não cotistas (modalidades AC e A1), 45 discentes evadiram (55,55%). Do conjunto de 74 alunos ingressantes pelo sistema de cotas (modalidades L1, L2, L3 e L4), 34 estudantes evadiram (47,89%).

O Quadro 8 mostra a situação dos alunos com as três turmas unidas, separadas por ação afirmativa. No Quadro 9 encontra-se a permanência de cada um dos egressos no curso:

QUADRO 8 – Cenário dos alunos cotistas de Educação Física ingressantes de 2013 a 2015

Modalidades	Alunos formados (nº e percentual)	Alunos evadidos (nº e percentual)	Alunos retidos (nº e percentual)
Ingressantes por renda (cotas L1 e L2) = 39	14 (35,9%)	18 (46,15%)	7 (17,95%)
Ingressantes por etnia (cotas L2 e L4) = 12	4 (33,33%)	5 (41,67%)	3 (25%)
Ingressantes independente de renda e etnia (cota L3) = 13	13 (41,94%)	13 (41,94%)	5 (16,12%)

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

QUADRO 9 – Tempo para formatura dos egressos de Educação Física

Modalidades	Tempo para a formatura			
	6 semestres	8 semestres	9 semestres	10 semestres
Ampla concorrência	-	23 alunos	1 aluno	5 alunos
Cota L1	1 aluno ⁴	7 alunos	2 alunos	1 aluno
Cota L2	-	2 alunos	-	1 aluno
Cota L3	-	10 alunos	2 alunos	1 alunos
Cota L4	-	1 aluno	-	-
Candidato com deficiência	-	1 aluno	-	-

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Portanto, foi identificado que metade dos alunos deste grupo abandonou ou cancelou a matrícula na licenciatura em Educação Física. Também se percebeu que o número de evadidos de discentes cotistas é um pouco mais baixo que o de discentes não cotistas (diferença de 7,86%). Sobre os tipos de cota, os alunos provindos de escolas públicas (independente da etnia ou renda) apresentaram uma performance pouco superior nesta pesquisa (41,94% chegaram à formatura). Em uma escala de desempenho e considerando as variáveis formatura/retenção/evasão, podemos afirmar que os discentes que independem de renda e cor estão à frente, seguido das demais modalidades que apresentam percentuais muito semelhantes.

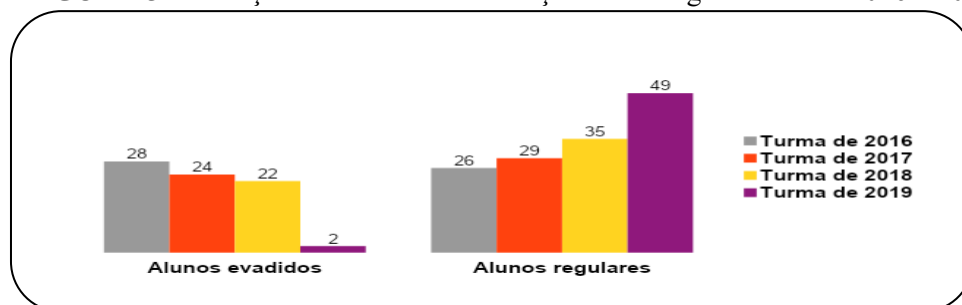
Com relação à retenção o resultado é bastante satisfatório. Foi verificado que, de um total de 28 alunos cotistas, apenas 7 deles ultrapassaram o prazo de 8 semestres. Dos 30 alunos formados não cotistas, o número de retidos foi de 6 alunos. Logo, constatou-se que a grande maioria dos profissionais formados pelo curso de Educação Física concluiu a graduação dentro do número de semestres estabelecido pelo PPC. Mesmo aqueles discentes que extrapolaram os 4 anos da licenciatura conseguiram terminar em, no máximo, 5 anos.

No levantamento dos ingressantes entre os anos de 2016 e 2019 não foi empregado o termo “aluno retido”, pois nenhum dos estudantes atingiu os oito semestres fundamentais para

⁴ Aluno egresso concluiu o curso em seis semestres letivos em virtude de aproveitamento de disciplinas cursadas em outra instituição de ensino.

a colação de grau. A Figura 5 ilustra o cenário somando as quatro turmas:

FIGURA 5 – Situação dos alunos de Educação Física ingressantes de 2016 a 2019



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

A disposição dos números se assemelha ao verificado no curso de Ciências da Natureza. Entretanto, é importante realçar que a turma de 2019 teve apenas duas baixas em razão de cancelamentos de matrícula. Assim sendo, entende-se que mesmo diante do desafio do estudante em cursar o primeiro semestre, os calouros não abdicaram dos estudos.

Seguindo a mesma análise utilizada anteriormente, no Quadro 10 está exposta a situação do vínculo dos ingressantes da Educação Física nos semestres 2016/1 a 2019/1 por modalidade de concorrência:

QUADRO 10 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2016/1, 2017/1, 2018/1 e 2019/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos evadidos	Alunos regulares
2016/1	AC	25	14	11
	L1	13	8	5
	L2	3	2	1
	L3	11	4	7
	L4	2	-	2
2017/1	AC	27	13	14
	L1	10	4	6
	L2	3	-	3
	L3	11	6	5
	L4	2	1	1
2018/1	A0	29	16	13
	L1	12	3	9
	L2	4	1	3
	L5	7	1	6
	L6	4	1	3
	L13	1	-	1
2019/1	A0	26	2	24
	L1	8	-	8
	L2	5	-	5
	L5	6	-	6
	L6	6	-	6

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Na relação acima foi visto que 52 alunos evadiram das turmas de 2016/1 e 2017/1, sendo que o percentual geral (48,60%) praticamente se iguala ao colhido nas turmas com ingresso entre 2013/1 e 2015/1 (50,97%). Considerando apenas os cotistas foram 25 os estudantes desistentes, com o índice (45,45%) seguindo quase o mesmo dos semestres anteriores (47,89%). Assim como no curso de Ciências da Natureza, verificou-se que todas as modalidades de concorrência continuam sendo representadas na coluna de alunos regulares, o que possibilita haver uma esperança de que esses discentes concluam os estudos.

Nas turmas de 2018/1 e 2019/1 se destaca o alto número de alunos evadidos na ampla concorrência (16 estudantes) e a baixa desistência dos cotistas (apenas 6 alunos) na turma de 2018. Com relação à turma de 2019 nenhum discente cotista deixou o curso, o que indica boas perspectivas nos índices de permanência.

Disciplinas com maiores índices de não conclusão

A seguir são apresentadas as disciplinas que possuem os maiores índices de insucesso unindo todos os discentes e considerando a totalidade dos semestres curriculares. O Quadro 11 elenca os cinco componentes com os percentuais superiores de não conclusão em cada curso:

QUADRO 11 – Disciplinas com maiores índices de não conclusão

Ciências da Natureza			Educação Física		
Nome da disciplina	Semestre curricular	Percentual de não conclusão	Nome da disciplina	Semestre curricular	Percentual de não conclusão
Universo em evolução e estrutura da matéria II	2º	60,61%	Anatomia humana I	1º	49,59%
Universo em evolução e estrutura da matéria	1º	48,32%	Biomecânica	3º	45,02%
Trabalho de conclusão de curso	9º	48,00%	Anatomia humana II	2º	39,15%
Leis físicas na natureza	4º	45,96%	Fisiologia humana	3º	35,65%
Física da terra e do universo	3º	44,16%	Desenvolvimento motor	3º	33,47%

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Foi percebido que no curso de Ciências da Natureza as disciplinas que constam na primeira, segunda, quarta e quinta colocações são as que envolvem conteúdos de química e o estudo sobre a origem do universo, além da temática sobre a física e seus fenômenos existentes no planeta (UNIPAMPA, 2013). Mais da metade dos registros encontrados (59,70%) são de reprovações por nota, indicando que boa parte dos discentes cursaram os componentes até o

fim e não obtiveram êxito. Já no caso da disciplina “Trabalho de conclusão de curso”, a grande maioria dos insucessos (79,17%) originou-se de reprovações por frequência e de trancamentos parciais.

Na Educação Física os maiores percentuais de insucesso estiveram em componentes que estudam a temática do corpo humano, mais associado aos conteúdos de biologia. Para melhor compreensão, as disciplinas de anatomia I e II, fisiologia, biomecânica e desenvolvimento motor investigam as estruturas anatômicas e seu funcionamento, as funções orgânicas, o estudo do movimento humano e os processos de crescimento e desenvolvimento (UNIPAMPA, 2012).

Fazendo uma análise mais aprofundada sobre os registros de não conclusão das cinco disciplinas, averiguamos que 49,37% são reprovações por nota e 47,58% de reprovações por frequência. Logo, sustentando-se neste último item, deduzimos que quase metade dos discentes reprovados desiste do componente no início de cada semestre.

Em frente aos resultados encontrados nas disciplinas e de suas respectivas matérias, é percebido que nas duas licenciaturas existe uma dificuldade de assimilação dos alunos perante o ensino de ciências e seus processos de explicação sobre os fenômenos naturais. A transição do ensino médio para o superior, onde existe uma necessidade de realizar cursos de nivelamento desses conteúdos, corrobora a explicar os resultados negativos encontrados nas disciplinas de semestres iniciais (SAMPAIO; DA SILVA, 2019; FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR, 2014).

Considerações finais

Nas turmas de 2013 a 2015, consideramos que o curso de Ciências da Natureza apresentou resultados inferiores em relação ao curso de Educação Física. Enquanto o primeiro apresenta uma taxa de 16,45% de alunos formados, 66,45% de alunos evadidos e 17,10% de alunos retidos, o segundo curso mostra um percentual de 37,42% de formados, 50,97% de evadidos e 11,61% de retidos. Mesmo que seja somado o número de formados com o número de retidos no curso de Ciências da Natureza, este não alcança o número de alunos egressos na Educação Física. Logo, evidencia-se uma vantagem da Educação Física na confrontação destes quesitos.

Com relação às turmas de 2016 a 2019 de ambos os cursos, foi apurada a existência de uma harmonia nos episódios de evasão e vinculação dos alunos demonstrada através das figuras na seção dos resultados. Quanto mais recente é o ingresso em algum dos cursos, menores são os números de desistências e maiores são os números de alunos que permanecem nos cursos. E

o contrário se repete: quanto mais longo é o ingresso, maiores são as desistências e menores são as quantidades de alunos com matrícula regular. Somando as turmas de Ciências da Natureza, temos 66 estudantes evadidos e 151 regulares. No contexto da Educação Física, há 76 evadidos e 139 regulares.

Antes de iniciarmos o levantamento, tínhamos a falsa percepção de que os alunos cotistas poderiam representar uma maior evasão em relação aos alunos não cotistas de um curso, em decorrência de uma origem social menos favorecida ou pelo seu histórico em escola pública, onde o nível de ensino e aprendizagem talvez não seja semelhante em qualidade com o sistema privado. Porém, esta pesquisa nos proporcionou uma dissonância da percepção inicial.

Nas comparações realizadas em ambas as licenciaturas, o percentual de evasão dos cotistas sempre esteve um pouco abaixo dos estudantes não cotistas. Ou seja, não há um grupo específico de alunos que interfira negativamente no resultado dos abandonos e cancelamentos de matrícula. O que existe é uma crise generalizada das licenciaturas em manter seus alunos, o que sugerimos ser de suma relevância estudos sobre as razões desta dificuldade em cursos de formação de professores. Ainda, mesmo que o número de egressos esteja aquém das expectativas, os cotistas estão conseguindo integralizar os currículos dentro dos períodos estabelecidos pelos Planos Pedagógicos em quantidade semelhante com os não cotistas.

Considerando as duas licenciaturas, observamos que 25 cotistas concluíram o curso no período correto e 15 deles ultrapassaram o limite. Dos não cotistas, 26 deles terminaram no prazo e 17 deles excederam o período. Portanto, não podemos definir que um percurso eficaz de trajetória acadêmica esteja vinculado à origem do estudante na rede privada ou pública de ensino, até porque a modalidade de “ampla concorrência” permite que qualquer candidato realize a inscrição independente do estabelecimento onde cursou o ensino médio. O que conseguimos afirmar, diante da conjuntura apresentada, é que o aluno oriundo de escola pública e o aluno ingressante pelo sistema universal apresentam probabilidades muito similares de concluir o curso no tempo certo ou de exceder o prazo.

Em suma, investigações qualitativas sobre os motivos de ambos os fenômenos nas licenciaturas estão sendo realizadas por estes pesquisadores. Com isso, será possível proporcionar um maior conhecimento e complementar a essência dos dados aqui apresentados.

Referências bibliográficas

ARIOVALDO, T. C. C.; NOGUEIRA, C. M. M. Nova Forma de Acesso ao Ensino Superior Público: um Estado de Conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 152–174, jan.–abr. 2018.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355–374, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de Janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de Outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 19 ago. 2019.

CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. D. Desigualdade de Oportunidades ao Acesso ao Ensino Superior no Brasil: Uma Comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 369–396, 2015.

CAVALCANTI, I. T. N. et al. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, p. 305–327, 2019.

CESARINO, M. A. N.; KREMER, J. M.; DUMONT, M. M. V.; SIMÕES, E. M. S. A retenção de alunos por infrequência, aproveitamento e trancamento de matrícula no curso de graduação de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 159–190, set. 1987.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; RODRIGUEZ ESPINAR, S. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, p. 635–669, 2014.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836–863, 2012.

KOZELSKI, A. C.; HAMMERSCHMIDT, S. Políticas Públicas: Recurso ou Solução para Evasão Universitária? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, 2009.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Cadernos**, Brasília, v. 25, 2012.

LUZ, J. N. N.; VELOSO, T. C. M. A. Sistema de Seleção Unificada (SiSU): refletindo sobre o processo de seleção. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 10, p. 68–83, 2014.

MARTINS, G. A. **Estatística Geral e Aplicada**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e Limites: o SiSU e sua Implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 02, p. 61–90, abr.–jun. 2017.

PEREIRA, A. S. **Retenção Discente nos Cursos de Graduação Presencial da UFES**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013.

RANGEL, F. O. et al. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, p. 25–42, 2019.

ROSSETTO, C. B. S.; GONÇALVES, F. O. Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinominal das políticas públicas de acesso. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791–824, 2015.

SAMPAIO, J. C.; DA SILVA, K. S. P. Evasão na licenciatura em matemática: desafios e ações. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 31096–31106, 2019.

SANTANA, O. A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 2, p. 311–327, 2016.

SILVA, M. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1207–1221, jul.–set. 2017.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641–659, set.–dez. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Termo de adesão do Sistema de Seleção Unificada – SISU Processo Seletivo 2018 – Unipampa**. 2018. Disponível em:

<https://sites.unipampa.edu.br/sisu/files/2017/12/termo_adesao_5322_unipampa-_assinado22122017.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital complementar do SiSU – Processo Seletivo 2015.** 2015. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/sisu/files/2011/09/edital_11-2015_processo_seletivo_sisu-2015_complementar-publicado-1.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza do Campus Uruguaiana.** 2013. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do Campus Uruguaiana.** 2012. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaoofisica/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VARGAS, H. M. O SiSU na Berlinda: Presente e uma Provocação para o Futuro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

Internacionalização do currículo na educação: análise de tendências e mapeamento da produção científica global

Internationalization of the curriculum in education: analysis of trends and mapping of global scientific publication

Jeancarlo Visentainer¹

Marcia Regina Selpa Heinzle²

Andreza Cipriani³

Resumo

A Internacionalização do Currículo (IoC) constitui um dos pilares fundamentais da internacionalização da educação superior, buscando integrar dimensões internacionais, interculturais e globais ao ensino e à formação acadêmica. Sua importância reside na preparação de estudantes para atuarem em contextos multiculturais e globalizados, promovendo experiências interculturais significativas e ampliando as perspectivas de ensino-aprendizagem. O estudo busca responder à questão: quais são as tendências da IoC na educação superior expressas nas publicações globais durante e após o período pandêmico? A pesquisa empregou uma abordagem bibliométrica, com análise qualitativa e de conteúdo de dois agrupamentos pré-definidos: de conteúdo e da rede bibliográfica. Os achados demonstram um domínio europeu nas publicações sobre IoC, seguido pela América do Norte, indicando que ambos mantiveram a busca pela expansão de suas redes globais para atrair estudantes estrangeiros. A liderança europeia é atribuída às suas políticas consolidadas e ao programa Erasmus+. A América do Norte, por sua vez, destaca-se pelo interesse contínuo na IoC, parcerias e programas internacionalizados com universidades dos Estados Unidos e do Canadá. O estudo concluiu que a IoC é um processo orgânico, dinâmico e contínuo, que exige a união de forças globais e regionais para transformar a educação superior.

Palavras-chave: internacionalização do currículo; educação superior; produção científica.

Abstract

Internationalization of the Curriculum (IoC) constitutes one of the fundamental pillars of higher education internationalization, aiming to integrate international, intercultural, and global dimensions into teaching and academic training. Its importance rests in preparing students to operate in multicultural and globalized contexts, promoting meaningful intercultural experiences and broadening teaching and learning perspectives. This study aims to answer the question: what are the trends in IoC in higher education expressed in global publications during and after the pandemic period? The research employed a bibliometric approach, combining qualitative and content analysis of two predefined groups: content and bibliographic network. Findings reveal a predominance of European publications on IoC, followed by North America, indicating that both maintained the effort to expand their global networks

¹ Doutorando em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre Ciências da Linguagem pela Unisul, Graduado em Letras pela FURB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). Professor e Coordenador de Relações Internacionais do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7707-9122>. E-mail: jv@undiavi.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES) da FURB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2299-8065>. E-mail: selpa@furb.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre e bacharel em Química pela FURB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6462-1509>. E-mail: andrezacipriani@hotmail.com.

to attract foreign students. Furthermore, Europe's leadership is attributed to its consolidated policies and the Erasmus+ program. North America, in turn, stands out for its sustained interest in IoC and for established international partnerships and programs with universities in the U.S. and Canada. The study concludes that curriculum internationalization is an organic, dynamic, and continuous process that necessitates the convergence of global and regional efforts to transform higher education.

Keywords: curriculum internationalization; higher education; scientific publications.

Introdução

O tema da Internacionalização do Currículo (IoC) tem ganhado crescente destaque no meio acadêmico e na educação superior, bem como em nível de pós-graduação. Embora por vezes pareça um conceito recente, suas raízes podem ser traçadas desde o pós-Segunda Guerra Mundial (Knight, 2004), quando estudos internacionais e assuntos de segurança ganharam relevância, impulsionando discussões sobre a interconexão global.

No contexto brasileiro, a relevância da internacionalização já se fazia notar há mais de uma década. De acordo com a UNESCO/UIS (2025), em 2022 o Brasil contava com 87.337 estudantes em mobilidade internacional no ensino superior, o que corresponde a cerca de 1,3% de um total global de aproximadamente 6,9 milhões de estudantes internacionalmente móveis. Para o Brasil como país de destino, o último dado disponível na UIS é de 2018, e contava com 21.181 estudantes estrangeiros matriculados no ensino superior. Tais números sinalizam a presença do país no cenário da internacionalização, sobretudo pela via da mobilidade estudantil, vetor importante para os processos de internacionalização do currículo.

Sendo assim, a evolução do conceito de internacionalização, conforme observado por Knight (2020), reflete as transformações globais ocorridas desde os anos 1980, que vão desde a crescente mobilidade estudantil e o estudo de línguas até o desenvolvimento de projetos internacionais. Nas últimas duas ou três décadas, não apenas a educação superior se transformou globalmente, mas todo o ambiente de trabalho foi impactado pela globalização e pela facilidade de conectividade, tornando o mundo acessível "a um clique".

Nesse panorama, a pandemia de Covid-19 representou um ponto de inflexão. Com a paralisação global, a mobilidade estudantil presencial, em seu sentido mais amplo de intercâmbios, foi severamente afetada. Contudo, o ensino não pôde parar, tampouco a mobilidade. Universidades em todo o mundo responderam rapidamente, iniciando a oferta de mobilidades virtuais, com acesso remoto a salas de aula em diversas partes do globo. Esse movimento cresceu exponencialmente, e a mobilidade virtual já se consolida como uma tendência. Nesse contexto, De Wit e Merckx (2022) afirmam que as crises globais e no ensino

superior não apenas aumentaram os desafios, mas também trouxeram novas oportunidades para o futuro da educação superior e de sua internacionalização.

Esses movimentos e transformações impulsionaram novos estudos nesse campo. Destarte, o presente artigo é o resultado de um estudo bibliométrico focado nas publicações científicas sobre a IoC, analisando o período de 2020 a 2024. Este estudo fundamenta-se na crescente força do movimento de internacionalização nas instituições de ensino superior, com notável predominância de pesquisas e autores precursores de países como Canadá, Austrália e Estados Unidos, a exemplo de Betty Leask, Jane Knight e Hans de Wit.

Embora o movimento de internacionalização estivesse em uma crescente global, com diversas instituições de ensino superior no Brasil investindo para acompanhar essa tendência, mesmo que de forma mais embrionária devido a recursos escassos para pesquisa, a pandemia de Covid-19 impactou todas as áreas globalmente, com forte repercussão na educação. Tal contexto indica a necessidade de investigar o que tem sido publicado sobre internacionalização do currículo durante e após o período pandêmico para diagnosticar o novo cenário.

Diante disso, definiu-se como objetivo de pesquisa analisar as tendências da internacionalização do currículo (IoC) por meio do mapeamento da produção científica global durante e pós-período pandêmico da Covid-19, caracterizando novas iniciativas e mudanças nos processos para buscar responder à seguinte questão de pesquisa: quais são as tendências da internacionalização do currículo na educação superior expressas nas publicações globais durante e após o período pandêmico?

Compreensões teóricas: o currículo como campo de disputas e a internacionalização da educação superior

O currículo desempenha um papel fundamental em qualquer proposta educacional, funcionando como o espaço dinâmico e multifacetado onde se articulam conhecimentos, valores e práticas que visam formar o indivíduo. Silva (1999) ressalta a natureza política e social do currículo, concebendo-o como um território de disputas e reflexo das relações de poder presentes na sociedade. É nesse contexto que se insere a internacionalização do currículo na educação superior, um processo abrangente que busca infundir uma perspectiva global em todas as facetas do ensino.

De acordo com Knight (2004, p. 11), a internacionalização da educação superior consiste na "integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou entrega da educação pós-secundária". Essa definição é ecoada por De Wit e Hunter

(2015), que a descrevem como um processo intencional voltado para aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa, com o intuito de gerar contribuições significativas para a sociedade.

Nesse cenário mais amplo, a internacionalização do currículo (IoC) surge como um de seus pilares mais cruciais. Leask (2015) esclarece que a IoC envolve a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais não apenas no conteúdo programático, mas também nos resultados de aprendizagem esperados, nas metodologias de avaliação, nos métodos de ensino e nos serviços de apoio oferecidos por um curso.

Já a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1996, p. 6) define um currículo internacionalizado como aquele que possui "uma orientação internacional em conteúdo e/ou forma, com o objetivo de preparar os estudantes para atuarem (profissionalmente/socialmente) em um contexto internacional e multicultural e projetado para estudantes domésticos e/ou estrangeiros". Morosini (2018, p. 127) reforça que a IoC, embora possa envolver mobilidade, possui um caráter mais abrangente, visando proporcionar uma experiência globalizada que beneficia tanto os alunos que viajam quanto aqueles que permanecem em seu país.

Percebe-se que o currículo é o veículo pelo qual a internacionalização da educação superior se materializa, sendo a internacionalização do currículo a estratégia essencial para garantir que a dimensão global seja efetivamente integrada à formação dos estudantes. Neste sentido, Leask (2015) destaca que na internacionalização do currículo abrange tanto o formal, o informal como o oculto.

Para a autora, o currículo formal refere-se ao plano de estudos, "o cronograma ordenado e planejado de experiências e atividades" (Leask, 2015, p. 8). O currículo informal compreende os "serviços de apoio, atividades adicionais e opções organizadas pela universidade" que, embora não avaliadas, podem apoiar a aprendizagem. Já o currículo oculto diz respeito às "mensagens não intencionais, implícitas e ocultas" transmitidas aos estudantes (Leask, 2015, p. 8). Leask (2023) complementa que esses elementos estão interconectados, trabalham juntos para moldar a experiência dos estudantes e contribuir para a aprendizagem internacional e intercultural.

Todavia é fundamental compreender que um currículo internacionalizado não se traduz em um currículo globalizado e genérico que se repete em todos os lugares. Em vez disso, busca-se um currículo que capacite os estudantes com habilidades, conhecimentos e atitudes para atuar eficazmente em uma sociedade global em constante mudança e cada vez mais conectada (Leask,

2015). A interconexão global e local é evidente em diversas áreas, como bem-estar econômico, saúde pública, sustentabilidade, segurança alimentar, paz e segurança (De Wit, 2013).

Nesse sentido, e em linha com a própria necessidade de adaptar os currículos a essa realidade interligada, o cenário contemporâneo revela uma notável expansão e diversificação nos esforços de internacionalização. O crescente engajamento de regiões como a Ásia e a América do Sul, que buscam ativamente adaptar seus currículos e atrair talentos internacionais, demonstra claramente um movimento global em direção a uma educação mais conectada. Essa tendência converge diretamente com a perspectiva de Leask (2015), que enfatiza a imperatividade de integrar dimensões internacionais, interculturais e globais ao currículo.

Conforme ressaltado por Knight (2020), a internacionalização transcendeu o foco exclusivo na mobilidade física, evoluindo para um conceito mais abrangente que incorpora intrinsecamente as dimensões internacional e intercultural na formação dos estudantes. Isso significa que as instituições de ensino superior, ao adaptarem seus currículos, visam não apenas preparar profissionais para um mercado de trabalho global, mas também cultivar cidadãos globalizados, aptos a navegar e contribuir em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado. Em suma, a internacionalização do currículo emerge como um campo em constante evolução, essencial para capacitar as novas gerações frente aos desafios e oportunidades de uma sociedade global.

Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma revisão integrativa com base bibliométrica descritiva. O levantamento dos dados foi realizado na plataforma de Periódicos Capes, Rede CAFE (Comunidade Acadêmica Federada) com o recorte temporal de 2020 a 2024, considerando a adoção de emergência global do Covid-19 em janeiro de 2020 e seu término em maio de 2023. O recorte temporal adotado levou em conta a pandemia Covid-19 na tentativa de analisar as publicações científicas nacionais e internacionais em busca dos desafios e tendências da IoC durante e pós-período pandêmico da Covid-19, caracterizando novas iniciativas e mudanças nos processos.

Como descritores, adotou-se: “internacionalização do currículo”, “mobilidade”, “globalização”, “intercâmbio” e “educação superior”. A utilização de tais descritores está fundamentada na centralidade conceitual e na relevância temática que esses termos assumem no campo de investigação, conforme já amplamente difundido na literatura especializada.

Também se aplicou os seguintes filtros na Plataforma Periódicos Capes: artigos completos em português, inglês e espanhol, e com acesso aberto.

Quanto à análise dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa, e foram adotados dois caminhos: o primeiro o agrupamento dos conteúdos utilizando o Software Atlas.ti para a categorização e codificação; o segundo realizou-se o agrupamento da rede bibliográfica, através do Software VOSviewer e o Excel para realizar o agrupamento da origem das publicações.

Resultados e discussão

Em uma primeira busca no Portal de Periódicos Capes⁴, retornou mais de 5.000 publicações científicas. Utilizando a busca avançada na plataforma para cada termo, aplicando o operador lógico AND no campo de busca e os seguintes filtros: “Título” e “É Exato”, de 2020 a 2024, obteve-se o total de 175 artigos, divididos em 17 na Língua Portuguesa, 131 Língua Inglesa e 27 na Língua Espanhola. A busca foi feita individualmente em cada idioma, conforme Quadro 1, e mineração dos dados ocorreu de julho a setembro de 2024, sempre acessando a Plataforma Periódicos Capes pela rede CAFE (Comunidade Acadêmica Federada).

QUADRO 1 – Busca no Portal de Periódico CAPES – Rede CAFE

Termos, palavras e operador lógico utilizados no campo de busca (2020-2024)		Resultado	Exclusões*	Relevantes não repetidos
Português	Internacionalização do Currículo AND Educação Superior	07		07
	Mobilidade AND Educação Superior	8	3	05
	Globalização AND Educação Superior	01		01
	Intercâmbio AND Educação Superior	01		01
Total - busca em português		17		
Inglês	Internationalizing the Curriculum AND Higher Education	06	1	05
	Mobility AND Higher Education	77	5	72
	Globalization AND Higher Education	24	7	17
	Exchange AND Higher Education	24	8	16
Total - busca em inglês		131		

⁴ Busca realizada em 24 de junho de 2024.

Espanhol	Internacionalización del currículo AND Educación Superior	4		4
	Movilidad AND Educación superior	14	7	08
	Globalización AND Educación Superior	06	1	05
	Intercambio AND Educación superior	03	1	02
Total - busca em espanhol		27		
Total absoluto de artigos		175		
Total de Artigos Relevantes e não repetidos				143

Fonte: elaborado pelos autores com apoio do Software Atlas.ti (2025)

* Exclusões realizadas por estarem fora do contexto, repetidos ou sem acesso

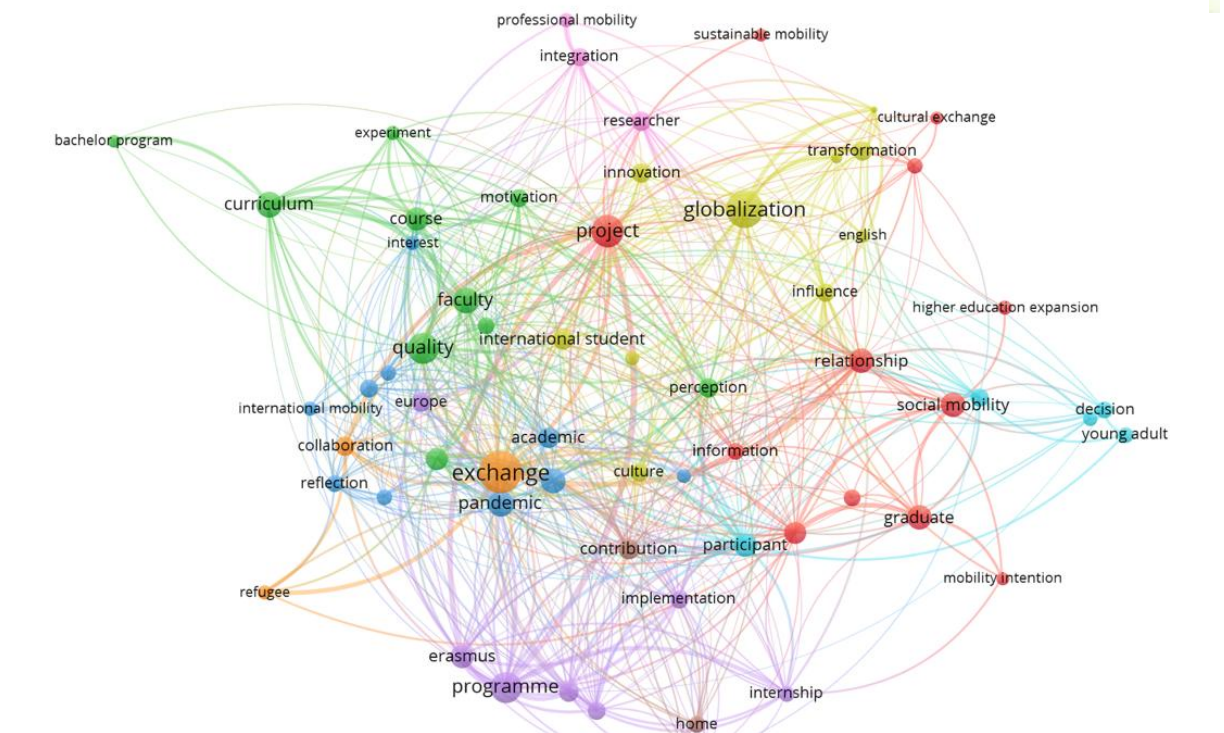
Aplicando os filtros anteriormente declarados, foram baixados todos os artigos, completos e em formato PDF. No primeiro agrupamento, utilizando o Software Atlas.ti, minerou-se todos os títulos e abstracts dos artigos resultantes da busca no Portal Periódico Capes, avaliando-se, assim, os artigos relevantes e não repetidos, bem como excluindo ainda os sem acesso e fora do contexto da internacionalização do currículo, resultando em 143 artigos relevantes e não repetidos.

No segundo agrupamento, utilizou-se o Software VOSviewer para analisar os campos “títulos e *abstracts*” dos artigos inseridos no sistema. Aplicou-se a regra do mínimo de ocorrência de 5 vezes e obteve-se o seguinte resultado: dos 3.725 termos, 161 atenderam aos padrões de ocorrência do sistema.

Da mesma forma, para cada um dos 161 termos retornados do sistema, um score de relevância é aplicado, e com base neste score, os termos mais relevantes são automaticamente selecionados, que por padrão do sistema é 60% dos termos mais relevantes de todos os abstracts e resumos, resultando em 97 termos relevantes (Figura 1).

FIGURA 1 – Termos mais relevantes dos títulos e abstracts dos artigos

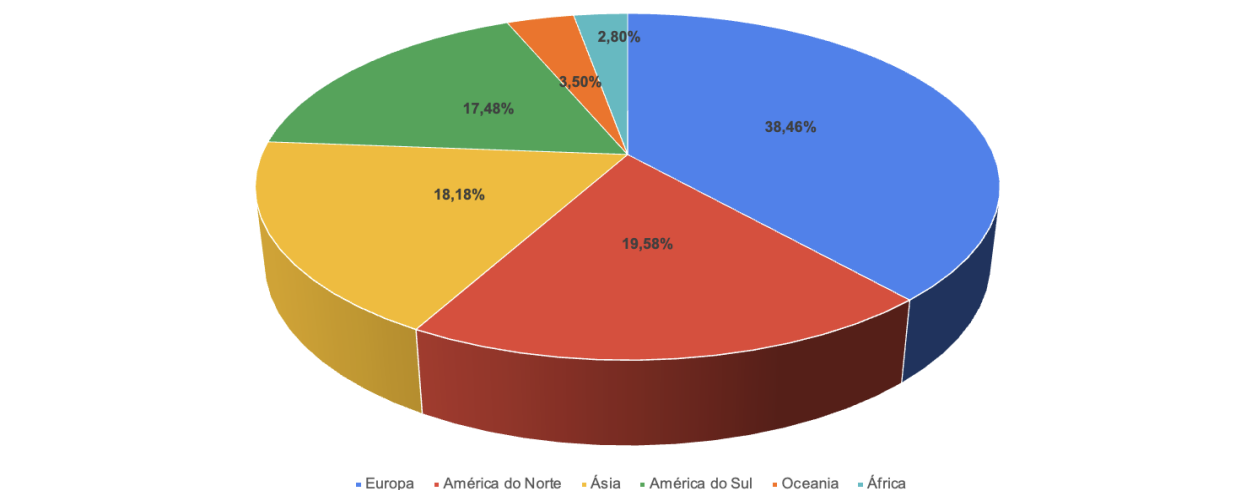
INTERFACES DA EDUCAÇÃO



Fonte: elaborado pelos autores com apoio do Software VOSviewer (2025)

Analisando as publicações globalmente, recorte temporal de 2020 a 2024, pode-se observar o domínio da Europa com 38,46% das publicações, demonstrado no Gráfico1.

GRÁFICO 1 – Distribuição das publicações por região



Fonte: elaborado pelos autores (2025)

É observado no Gráfico 1 a consolidação da Europa nas discussões sobre a IoC. Esse destaque reflete a importância das políticas educacionais europeias, como o programa Erasmus+, que promove a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional.

Com 19,58% das publicações, a América do Norte também se destaca, embora menor em comparação à Europa. Esse percentual mostra um interesse consistente na internacionalização do currículo, contudo, conforme já pontuado por Knight (2004) e Leask (2015) com ênfase em programas de intercâmbio e parcerias internacionais amplamente populares nas universidades dos Estados Unidos e Canadá. Tais instituições buscam continuamente expandir suas redes globais e atrair estudantes internacionais, reforçando seu papel no cenário educacional global.

A Ásia, representando 18,18% das publicações, demonstra uma presença significativa, evidenciando o crescente envolvimento das universidades asiáticas na internacionalização. Países como China, Japão e Singapura têm investido fortemente na criação de currículos internacionalizados e em atrair estudantes estrangeiros, buscando elevar sua visibilidade e posição nos rankings globais de educação. Knight (2015) identificou esse movimento em sua pesquisa, afirmando que o Ministério do Comércio e Indústria de Singapura havia estimado que o setor de ensino superior representava um mercado na casa dos dois trilhões de dólares. Tal movimento indica uma estratégia para competir globalmente e integrar-se mais profundamente no mercado educacional internacional.

A América do Sul, com 17,48%, possui uma participação relevante e crescente no campo da internacionalização do currículo. Esse interesse crescente reflete a adaptação de currículos para se alinhar com as tendências globais e a participação ativa da região no cenário educacional internacional. Dalla Corte, Morosini e Felicetti (2022) destacam que o fortalecimento dos processos de cooperação regional sul-sul tem sido uma estratégia relevante para a internacionalização da educação superior no contexto latino-americano. Tendência, que em grande parte, toma corpo com acordos regionais na busca de maior integração e cooperação internacional, sendo fortalecido com a “formação e consolidação do trabalho conjunto e compartilhado de blocos econômicos regionais a exemplo do Mercosul e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa [...]” (p.8).

A África, com apenas 2,80% das publicações, mostra uma produção acadêmica ainda limitada sobre a internacionalização do currículo. Esse baixo percentual pode ser explicado por desafios estruturais, como a escassez de recursos e a falta de infraestrutura adequada, que limitam a capacidade das instituições africanas de se envolverem de maneira mais abrangente com a internacionalização. Embora existam esforços em algumas regiões, as limitações regionais ainda representam obstáculos significativos para a expansão desse processo.

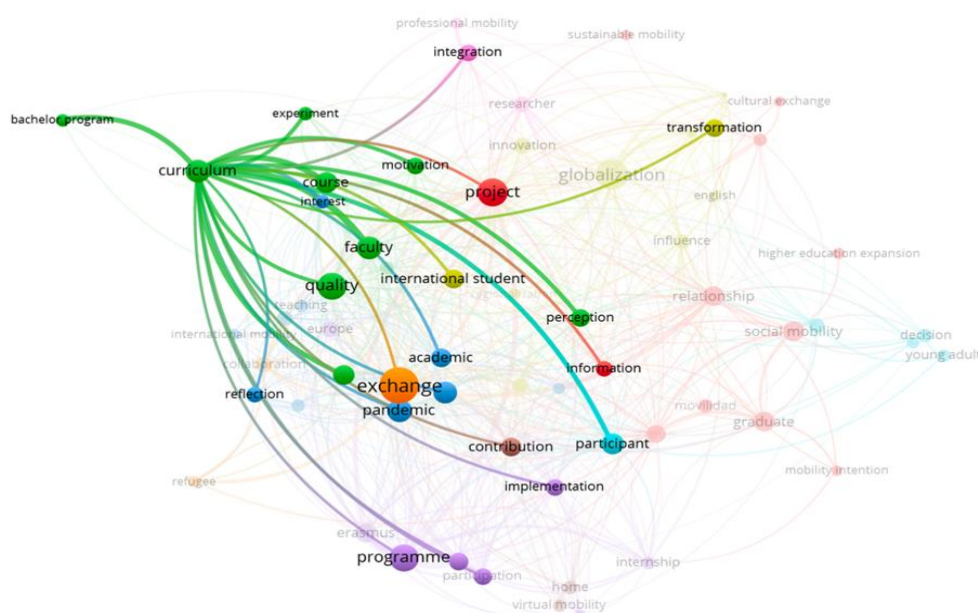
INTERFACES DA EDUCAÇÃO

Segundo Morosini, Dalla Corte e Felicetti (2022), apesar da ampliação da cobertura móvel em escala global, países africanos ainda enfrentam severas limitações quanto ao acesso à internet e à conectividade em tempo real, o que compromete diretamente a viabilidade de práticas de internacionalização. Essas limitações, agravadas por fatores socioeconômicos como a baixa renda familiar, impactam negativamente o acesso, a permanência e a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior.

E, por fim, a Oceania, com 3,50%, apresenta uma participação modesta, contudo, Betty Leask, australiana, é uma das principais pesquisadoras sobre o tema. Nesse período, tem-se observado a frequência da Leask em webinários, palestras e conferências por todo o globo. E, acima de tudo, ela é citada na maioria absoluta de todas as publicações.

Considerando alguns descritores centrais nas publicações, como “currículo”, observam-se fortes conexões, indicando que é o termo central da discussão (Figura 2).

FIGURA 2 – Palavras centrais das publicações (*Curriculum*)



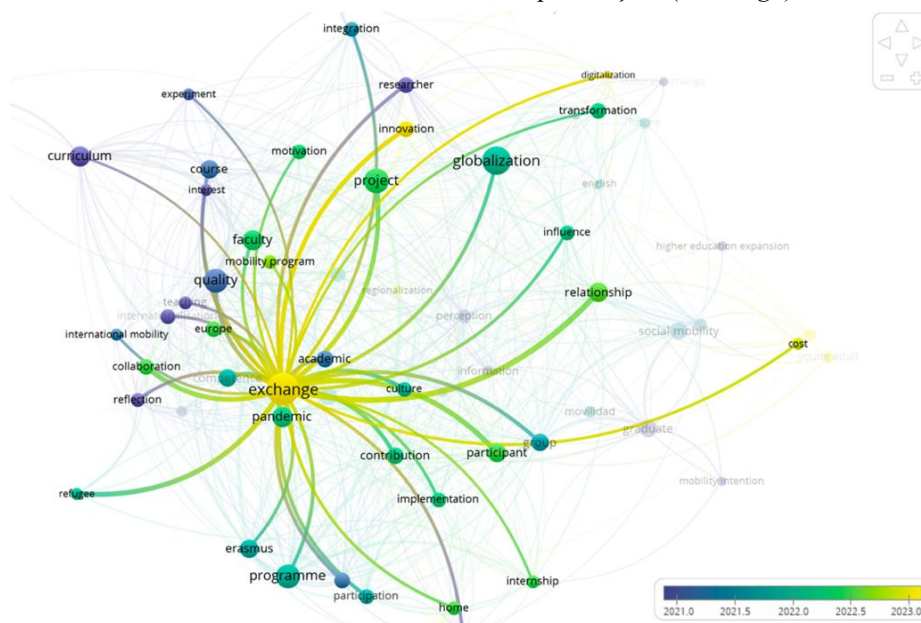
Fonte: elaborado pelos autores com apoio do Software VOSviewer (2025)

A partir do termo “curriculum” observa-se que os termos *"exchange"*, *"quality"*, *"programme"* e *"project"* estão diretamente ligados, sugerindo que estão associados à programas, projetos e intercâmbios, aspectos fundamentais na internacionalização do currículo. Já os termos como *"pandemic"*, *"virtual mobility"* e *"participant"* indicam que os artigos discutem os desafios e adaptações recentes, como o impacto da pandemia na mobilidade acadêmica e um crescimento na modalidade virtual de intercâmbio.

sublinha que a resposta educativa às sociedades da informação deve combinar equilíbrio entre tradição e modernidade, uso pedagógico de tecnologias (como meios e não fins) e fortalecimento do papel docente na criação de aprendizagens colaborativas, contextualizadas e socialmente relevantes, elementos que, juntos, dão lastro à inovação como melhoria do valor educativo e da equidade no acesso ao conhecimento.

Observando que o termo “*exchange*”, intercâmbio, se destacou entre todos os demais, criou-se uma nova coocorrência de palavras a partir de “*Exchange*”, considerando sua importância e um dos descritores centrais da análise. A Figura 4 ilustra a capilaridade do termo e suas conexões com muitos outros termos relacionados à internacionalização do currículo como globalização, colaboração, acadêmico, programa de mobilidade e Erasmus+, o que demonstra o contínuo movimento dos processos de implementação da internacionalização do currículo.

FIGURA 4 – Palavras centrais das publicações (*Exchange*)



Fonte: elaborado pelos autores com apoio do Software VOSviewer (2025)

Outros termos frequentes como “*currículo*”, “*educación*”, “*movilidade*” e “*intercâmbio*” indicam um foco na adaptação curricular e na mobilidade acadêmica, tanto física quanto virtual. A ênfase está na integração de elementos internacionais nos currículos, além de destacar a importância das experiências práticas e interculturais como transformadoras para o desenvolvimento das competências dos estudantes, apontando o movimento de um currículo internacionalizado, mirando um cidadão global. A educação para a “cidadania global” desenvolve o conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes que os alunos precisam para

construir um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (Unesco, 2014, segundo parágrafo).

Considerando a coocorrência de palavras sobre a internacionalização do currículo nos artigos analisados, elaborou-se uma nuvem de palavras com o auxílio do Software Atlas.ti (Figura 5), elegendo "Internacionalização" e "Globalização" como termos centrais. A presença dessas palavras em diferentes idiomas (espanhol, inglês e português) sugere que a literatura é diversa, abrangendo autores da América Latina e países lusófonos.

FIGURA 5 – Nuvem de palavras 1



Fonte: elaborado pelos autores com apoio do Software Atlas.ti (2025)

Os achados indicam uma IoC ainda fortemente orientada por insumos e fluxos (mobilidade física/virtual, acordos e projetos) e marcada por assimetrias regionais que mantêm padrões hegemônicos, enquanto Ásia e América do Sul expandem presença sob condições desiguais. Nessa dinâmica reforça o viés operacional, que contabiliza iniciativas, mas oferece pouca evidência sobre o que os estudantes efetivamente aprendem.

A mudança necessária é redesenhar intencionalmente o currículo, objetivos, conteúdos, experiências e avaliação, para integrar a dimensão internacional/intercultural ao currículo formal, informal e oculto, evitando inserções periféricas e assegurando resultados de aprendizagem para todos os estudantes (Leask, 2015). Em convergência, a literatura de política e gestão adverte que mobilidade não é sinônimo de internacionalização: é preciso realinhar estratégias no impacto na aprendizagem, na equidade e na inclusão de quem não se desloca fisicamente, com desenho pedagógico robusto, formação docente e métricas válidas de desenvolvimento intercultural e responsabilidade global (De Wit; Hunter, 2015; Leask, 2015).

O uso da tecnologia também é um tema recorrente, evidenciado na busca com o termo “*technology*” pode ser considerado como um facilitador para internacionalizar currículos, com a implementação de plataformas online e novas metodologias pedagógicas que promovem a

colaboração global. Como afirmam Beelen e Jones (2015, p. 64), vários instrumentos podem ser utilizados para internacionalizar o ensino e a aprendizagem e “soluções baseadas em tecnologia podem garantir igualdade de acesso às oportunidades de internacionalização para todos os alunos”.

Dito isto, a análise demonstra que a internacionalização do currículo é um processo multifacetado em que a inovação educacional não se reduz a incorporar ferramentas digitais, mas implica um redesenho intencional de objetivos, experiências e avaliações para integrar, de modo coerente, a dimensão internacional e intercultural no currículo (Leask, 2015). Trata-se, também, de articular equilíbrio entre tradição e modernidade e uma compreensão crítica da sociedade da informação, conforme preconiza a Unesco, reconhecendo que as tecnologias são meios e não fins, pois, por si só, não operam mudanças na relação pedagógica sem mediação docente e projeto formativo claros (Unesco, 2016).

Além disso, a internacionalização deve mobilizar inovação, criatividade e competências interculturais em conjunto para qualificar o acesso e a qualidade, evitando inserções superficiais e favorecendo práticas contextualizadas (Leask, 2015). Isso reforça a ideia de que a internacionalização é um processo contínuo que transcende fronteiras nacionais, buscando preparar os estudantes para uma educação e uma carreira internacionalizada.

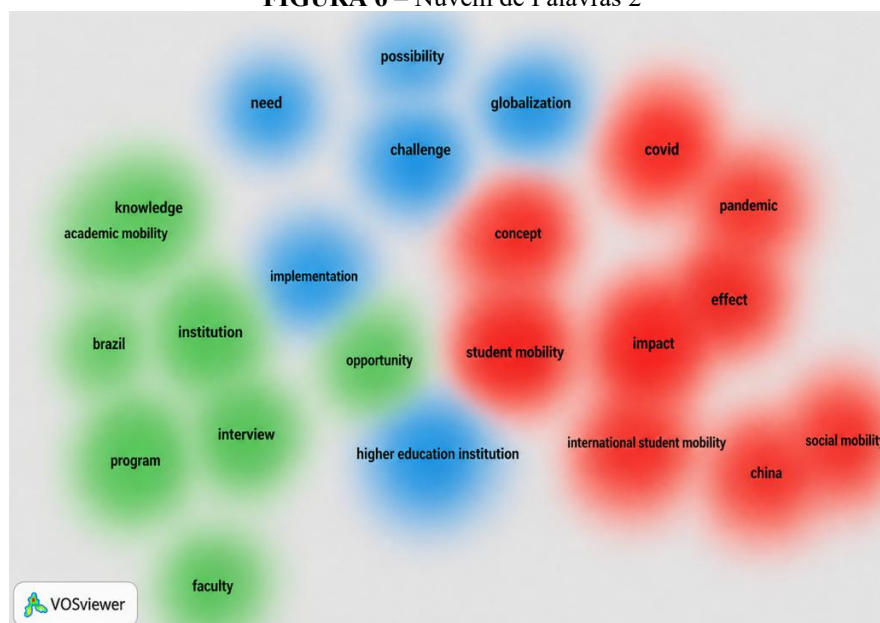
Assumir uma perspectiva internacional no currículo não significa impor um padrão global homogêneo, mas reconhecer interdependências e desigualdades para formar sujeitos capazes de ler e transformar realidades em uma perspectiva intercultural. Os objetivos de um “sistema educacional global” via currículo não se esgotam na circulação de conteúdos: envolvem resultados de aprendizagem que articulem conhecimentos, valores e atitudes para a convivência democrática, a justiça social e a sustentabilidade, em linha com a Educação para a Cidadania Global da Unesco (2014). Isso requer, como propõe Leask (2015), redesenho intencional do currículo (formal, informal e oculto) para integrar dimensões internacional e intercultural de modo coerente, privilegiando evidências de aprendizagem, e não apenas a multiplicação de iniciativas.

Nesse processo, há tensões ideológicas entre racionalidades acadêmicas, sociais e econômicas da internacionalização: de um lado, visões que tendem à padronização e mercantilização; de outro, perspectivas que promovem autonomia, pluralidade epistemológica e equidade no acesso às experiências internacionais, inclusive para quem não se desloca fisicamente. As consequências variam conforme a ênfase adotada: abordagens centradas em padronização tendem a reproduzir assimetrias e hegemonias linguísticas; já estratégias

centradas em aprendizagem e equidade podem ampliar oportunidades e reduzir desigualdades, reconhecendo que o currículo é, como lembra Arroyo (2013), um espaço em disputa.

Outra análise também foi realizada no Software VOSviewer, elaborando uma segunda nuvem de palavras. A Figura 6 ilustra um mapa de coocorrência de termos relacionados à internacionalização do currículo com base nos artigos analisados, revelando três clusters principais relacionados à internacionalização do currículo. O cluster verde concentra-se em termos como *"institution"*, *"academic mobility"*, *"program"*, e *"knowledge"*, destacando o papel das instituições de ensino superior e seus esforços para promover a mobilidade acadêmica. A presença de *"Brazil"* indica um foco específico nas iniciativas brasileiras dentro desse contexto global, mostrando como o país busca implementar programas de mobilidade. Além disso, termos como *"interview"* e *"faculty"* sugerem que há uma análise qualitativa das percepções de professores e alunos sobre esses programas. Cipriani e Heinzle (2023, p. 597) reconhecem que o Brasil, mesmo em posição dependente de outros países, “[...] é um país que tem tradição em processos de internacionalização”, principalmente na mobilidade acadêmica.

FIGURA 6 – Nuvem de Palavras 2



Fonte: elaborado pelos autores com apoio do Software VOSviewer (2025)

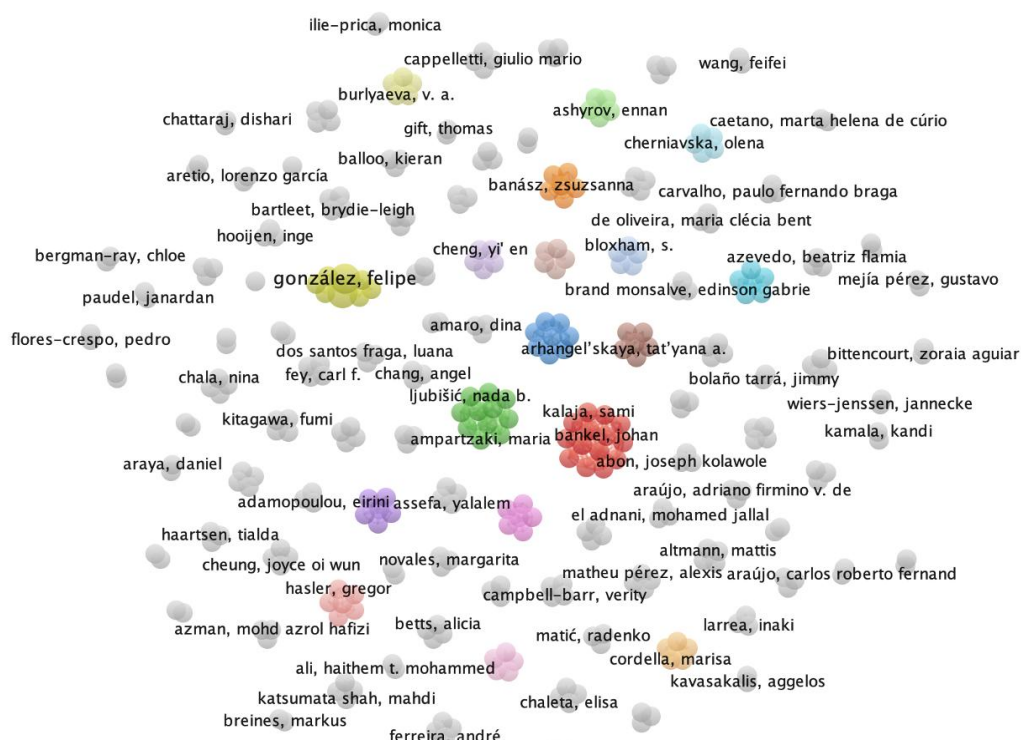
O cluster azul aborda aspectos relacionados à *"globalization"*, focando nos *"challenges"*, *"opportunities"*, e nas ações das *"higher education institutions"*. Esse cluster destaca a interação entre as oportunidades trazidas pela globalização e os desafios enfrentados pelas instituições ao tentar implementar iniciativas internacionalizadas. A presença de termos como *"implementation"* e *"possibility"* reflete a tentativa ativa de transformar essas oportunidades em ações práticas, com as instituições de ensino adaptando suas estratégias para

atender às demandas globais emergentes. De acordo com Knight (2004), as instituições de ensino superior vêm reformulando suas estratégias organizacionais para integrar dimensões internacionais e interculturais em suas funções principais, enfrentando tanto oportunidades quanto desafios no contexto da globalização.

O cluster vermelho destaca os efeitos da "pandemia" e da "covid" na "mobilidade estudantil", revelando que grande parte da literatura recente explora como a mobilidade estudantil foi impactada pelas restrições impostas pela pandemia. Termos como *"impact"*, *"effect"*, e *"social mobility"* indicam uma análise profunda dos efeitos diretos e indiretos sobre a mobilidade internacional, enquanto a menção a *"China"* sugere uma análise específica sobre como esse país, entre outros, respondeu aos desafios impostos. Esse cluster demonstra a relevância de entender os impactos da pandemia no contexto educacional e as respostas institucionais que moldaram a nova realidade da mobilidade acadêmica. Como argumenta Marginson (2020), a pandemia provocou fortes rupturas na mobilidade acadêmica e no funcionamento das instituições, com no caso da China, que adotou políticas centralizadas que priorizaram critérios sanitários para o retorno presencial.

Uma terceira geração de dados foi a coocorrência dos autores que publicaram no recorte temporal da pesquisa. A Figura 7, também organizada em clusters, indica diferentes dinâmicas e redes de colaboração no campo da internacionalização do currículo.

FIGURA 7 – Nuvem de Palavras 3 - Autores



Fonte: elaborado pelos autores com apoio do Software VOSviewer (2025)

O cluster amarelo, localizado no centro, destaca autores como González e Ampartzaki, que possuem alta influência e conectividade. Esse cluster funciona como um núcleo integrador, unindo pesquisadores de várias regiões e perspectivas, o que indica uma forte rede de colaborações que abrange uma diversidade temática e geográfica, conectando diferentes linhas de pesquisa e ampliando o alcance das discussões sobre a internacionalização. Knight (2004) destaca que a internacionalização é um processo multifacetado que envolve diferentes atores e perspectivas e que uma tendência importante é o desenvolvimento de redes que fortalecem o alcance e a diversidade da produção acadêmica.

Por fim, o cluster vermelho destaca uma rede mais focada regionalmente e tematicamente, com autores como Kalaja, Bankel e Abon, explorando o programa Erasmus+ e a mobilidade na Europa. O cluster azul inclui autores como Wiers-Jenssen e Storen, os quais abordam temas como interculturalidade e os benefícios de estudar no exterior. O cluster verde, por sua vez, apresenta autores emergentes como Mckeown e Bergman-Ray, que estão mais periféricos na rede, mas contribuem com temas ainda em fase inicial sobre os impactos na mobilidade estudantil. Knight (2004) argumenta que as redes de colaboração em internacionalização podem assumir formatos distintos conforme o grau de maturidade institucional, objetivos estratégicos e contextos regionais. A autora também reitera que “Esses vínculos podem ter diferentes propósitos: mobilidade acadêmica, benchmarking,

desenvolvimento conjunto de currículos ou programas, seminários e conferências, e iniciativas conjuntas de pesquisa” (Knight, 2004, p. 27).

Considerações finais

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que a internacionalização do currículo é um processo orgânico, dinâmico e contínuo, que necessita reunir forças globais e regionais para transformar a educação superior. A liderança da Europa e da América do Norte, representando a maioria absoluta das publicações, reflete a consolidação de políticas e programas robustos que visam promover a mobilidade acadêmica e integrar sistemas educacionais. A Europa, em particular, destaca-se pelo programa Erasmus+, que tem sido um pilar na cooperação entre instituições de ensino superior, demonstrando a importância de políticas consistentes e de longo prazo para o avanço da internacionalização.

Por outro lado, a América do Norte, com seu foco em intercâmbios e parcerias internacionais, mostra como a criação de redes acadêmicas fortes e a valorização da mobilidade estudantil são estratégias centrais para fortalecer o currículo internacional. Autores como Jane Knight e Hans de Wit têm destacado como a internacionalização evoluiu desde os anos 1980, adaptando-se às demandas crescentes de mobilidade, e como o papel da conectividade digital ampliou as oportunidades de internacionalização.

Um movimento que chama a atenção é o das publicações da Ásia. Forma 18% das publicações, mas demonstra como a globalização influenciou as universidades asiáticas, que buscam adaptar seus currículos e atrair mais estudantes estrangeiros para se posicionarem como destinos competitivos no ensino superior. O mesmo ocorre com a América do Sul, que contribuiu com 17% das publicações, indicando um interesse crescente em se integrar ao movimento global de internacionalização. Demonstra, ainda, que as Instituições de Ensino Superior estão buscando adaptar seus currículos para se alinhar com as melhores práticas globais, promovendo a integração internacional de seus estudantes. Isso se alinha com a análise de Leask (2015), que defende que a internacionalização do currículo deve incorporar dimensões internacional, intercultural e global.

Este movimento, como enfatizado por Knight (2020), ilustra a evolução da internacionalização, que passou de um enfoque em mobilidade física para um conceito mais amplo onde as dimensões internacional e intercultural estejam integradas, contribuindo, assim, de maneira significativa para a sociedade. Em um sentido estrito, Leask (2015) reforça, também, que a internacionalização não reside apenas na mobilidade, mas em um redesenho

intencional de currículo (formal, informal e oculto) com evidências de aprendizagem para todos (incluindo quem não se desloca).

Em síntese, este estudo bibliométrico revela que a internacionalização do currículo é um campo em constante evolução. As publicações analisadas mostram que, embora a Europa e a América do Norte continuem a liderar o debate, outras regiões, como a Ásia e a América do Sul, têm ganhado relevância, demonstrando uma adaptação contínua de seus currículos para entregar à sociedade um aluno preparado para as adversidades impostas pelo mundo dinâmico e, acima de tudo, um cidadão globalizado.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BEELEN, J; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: Curaj, A. et al. (orgs.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. NY: Springer, 2015.

CIPRIANI, Andreza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: a produção recente em teses e dissertações no Brasil. **Interações** (Campo Grande), v. 24, n. 2, p. 591–605, abr./jun. 2023.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; MOROSINI, Marília Costa; FELICETTI, Vera Lucia. Internacionalização da Educação Superior na perspectiva Sul-Sul: movimentos e contextos emergentes em tempos pandêmicos. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, p. 1–27, 2022.

DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education, an introduction on the why, how and what**. In H. de Wit (Ed.), *An introduction to higher education internationalization* (pp. 13-46). Milan, Italy: Università Cattolica Del Sacro Cuore, 2013.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International Higher Education**, (83), 2–3. Online. 2015.

DE WIT, Hans; MERKX, Gilbert. The history of the internationalization of higher education. In: Deardorff, D.; De Wit, H.B.; Leask, B.; Charles, H. (Eds.). **Handbook on International Higher Education** (2nd ed.) (pp. 23-52). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2022.

KNIGHT, Jane. Understanding International Program and Provider Mobility in the Changing Landscape of International Academic Mobility: (Interviewed by Laura Baumvol). **SFU Educational Review**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 41–47, 2019.

_____. **Internationalization of higher education: New directions, new challenges**. Paris: IAU, 2006.

_____. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 33, p. 2–3, 2003.

_____. **Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales.** *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. Online, 2004.

_____. Meaning, rationales and tensions in the internationalization of higher education. In: **Meaning, Rationales and Tensions in Internationalization of Higher Education**. 2015.

_____. **Internationalizing the curriculum.** London: Routledge, 2015.

_____. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 205–221, 2009.

_____. **Internationalization in a supercomplex world: the curriculum** (webinar). 2023. PUCRS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ozn6P3moLi4>.

MARGINSON, Simon. The relentless price of high individualism in the pandemic. **Higher Education Research & Development**, [s. l.], p. 1–5, 2020.

OCDE. **Internationalizing the curriculum in higher education.** Paris: 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESCO. **Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century.** Paris: UNESCO, 2014.

_____. **Inovação e internacionalização da educação: guia de estudos.** MiniOnu 25 anos. [S.l.]: MiniOnu: PUC Minas, 2016.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS). **Glossary: internationally mobile students.** 2025. Disponível em: <https://databrowser.uis.unesco.org/resources/glossary/3238>. Acesso em: 8 out. 2025.



Escolas multisseriadas em tempo de pandemia (2020 – 2023): processos de ensino-aprendizagem em narrativas docentes

Multi-grade schools in time of pandemic (2020 – 2023): teaching-learning processes in teaching narratives

Ana Paula de Oliveira¹
Emerson Augusto de Medeiros²
Diana Nara da Silva Oliveira³

Resumo:

Este estudo analisa processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela Covid-19 (2020 -2023), no município de Felipe Guerra, Rio Grande do Norte, Brasil, a partir de narrativas de professores. Fez uso da abordagem qualitativa e do método de pesquisa narrativa. Participaram da pesquisa seis professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de seis escolas. A roda de conversa foi a técnica de produção de dados central da investigação e a análise textual discursiva se constituiu como a técnica adotada para a análise do material produzido por meio das narrativas docentes. Como conclusão, demarca-se, principalmente, o agravamento de dificuldades historicamente presentes nas escolas multisseriadas no campo, sobretudo no que se refere ao acesso e ao uso de tecnologias digitais, bem como a ausência de formação continuada dos professores contextualizada às suas necessidades diárias nas escolas multisseriadas no meio rural.

Palavras-chave: Educação do campo; Escola multisseriada; Pandemia; Ensino remoto.

Abstract:

This study analyzes teaching and learning processes in multi-grade rural schools, during the COVID-19 pandemic (2020-2023), in the municipality of Felipe Guerra, Rio Grande do Norte, Brazil, based on teachers' narratives. It used a qualitative approach and the narrative research method. Six teachers working in the early years of elementary school (grades 1st to 5th) from six schools participated in the study. Discussion circles were the central data collection technique, and discursive textual analysis was the technique adopted to analyze the material produced through teachers' narratives. The conclusion highlights the worsening of historically present difficulties in multi-grade rural schools, especially regarding access to and use of digital technologies, as well as the lack of ongoing teacher training contextualized to their daily needs in multi-grade rural schools.

Keywords: Rural education; Multigrade school; Pandemic; Remote learning.

Introdução

¹ Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6045-3099>. E-mail: anapaulinhaoliveira2016@gmail.com.

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1904>. E-mail: diana.nara@uece.br.

Nas áreas rurais, frequentemente, as escolas multisseriadas são localizadas em pequenas comunidades distantes das sedes municipais, enfrentando uma série de fatores que interferem diretamente no exercício da docência, pois, além das limitações relacionadas às condições de funcionamento, essas instituições ainda precisam lidar com a visão estereotipada de que a heterogeneidade própria da multisseriação representa um obstáculo à oferta de uma educação de qualidade. Nesse contexto, uma das principais particularidades da escola no campo está justamente nesse modelo organizacional, no qual estudantes de diferentes anos escolares compartilham o mesmo espaço físico, sendo acompanhados por um único professor responsável por todas as turmas.

As escolas multisseriadas, já marcadas por desafios estruturais e pedagógicos, foram ainda mais tensionadas com a pandemia causada pela COVID-19, entre os anos de 2020 a 2023⁴. A crise sanitária exigiu a urgente reorganização dos processos de ensino-aprendizagem, demandando dos docentes novas estratégias e formas de lidar com o cotidiano escolar. Nesse âmbito, tornou-se necessário o uso das tecnologias digitais, utilizadas como recurso para garantir a continuidade das atividades escolares. Diante disso, esta pesquisa tem o seguinte problema investigativo: como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo do município de Felipe Guerra - RN, no período da pandemia causada pela Covid-19?

O estudo tem como objetivo central analisar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela Covid-19, anos de 2020 a 2023, no município de Felipe Guerra - RN, a partir de narrativas docentes. Este artigo é um recorte de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino⁵ (PosEnsino), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em associação com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Metodologicamente, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa e teve como método investigativo a pesquisa narrativa. O estudo foi realizado em seis escolas multisseriadas situadas na zona rural do município de Felipe Guerra - RN. Participaram da investigação seis professores

⁴ Neste estudo, consideramos o período de 2020 a 2023 como recorte principal da pandemia causada pela Covid-19, tendo em vista a declaração de emergência de saúde pública da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 30 de janeiro de 2020, o reconhecimento do estado de pandemia em 11 de março de 2020, e o fim oficialmente declarado pela mesma organização em 5 de maio de 2023.

⁵ A pesquisa foi realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da concessão de bolsa de estudos, via projeto de pesquisa do PosEnsino/IFRN.

que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo selecionado um docente de cada escola. Como técnica de produção de dados, utilizou-se a roda de conversa, realizada no mês de julho de 2024. Para a análise dos dados, recorreremos à análise textual discursiva.

Além desta introdução, o artigo está organizado em mais três seções e as considerações finais. A primeira delas, discute sobre a educação do campo, abordando sua trajetória histórica, compreendida tanto como movimento educacional quanto como modalidade educativa, com base em marcos históricos e documentos legais. Em seguida, aludiremos acerca da metodologia do estudo, com notas sobre a construção do percurso investigativo. Na sequência, debateremos sobre a análise dos dados produzidos, a partir das narrativas docentes. A referida seção está organizada em três subseções correspondentes às categorias analíticas construídas ao longo do processo investigativo, a saber: *i) escolas multisseriadas e pandemia causada pela COVID-19; ii) processos de ensino-aprendizagem, ensino remoto e tecnologias digitais; e iii) práticas pedagógicas e recursos didáticos*. Nas considerações finais, teceremos uma síntese a partir dos principais apontamentos da pesquisa.

1. A educação do campo como movimento educacional e modalidade educativa

A educação do campo é um fenômeno recente na realidade educacional brasileira, surgiu como uma crítica à situação educacional das pessoas que vivem e trabalham no campo. Essa crítica não se limita à educação em si, mas às condições sociais dos trabalhadores do campo, incluindo às lutas pelo direito à terra, ao trabalho, à igualdade social e a uma vida digna no campo. Para a compreensão da constituição histórica da educação do campo é necessário reconhecer seu vínculo de origem com essas lutas e, especialmente, entender que ela não surgiu como uma crítica meramente denunciativa, mas como um contraponto às práticas educacionais e sociais existentes no campo, visando a construção de alternativas e políticas públicas, ou seja, como uma crítica projetiva de transformações sociais (Caldart, 2009).

Os apontamentos, dialogados no parágrafo anterior, vão ao encontro dos estudos de Silva e Schwendler (2022), que também afirmam que a história dos povos do campo é caracterizada pela luta e resistência de homens e mulheres que se uniram para confrontar coletivamente os desafios impostos pela sociedade capitalista.

Historicamente, a educação promovida pelo Estado para as populações do campo vinculou-se ao modelo de educação projetado para os espaços urbanos (Medeiros; Fortunato;

Araújo, 2023). As especificidades do meio rural, quando comparadas ao espaço urbano, eram desconsideradas e tratadas com inferioridade e subordinação (Santos, 2017). Dessa forma, a realidade educacional das populações camponesas desenvolveu-se ao longo do tempo a partir da oposição entre o rural e o urbano, com o rural sendo visto como uma instância inferior da vida social, marcada pelo atraso. Consequentemente, as escolas no campo foram consideradas como apêndices das escolas urbanas, versões simplificadas destas, com a proposta educacional voltada para preparar os jovens para migrar para as cidades em busca de prosperidade.

Defendendo uma nova perspectiva de educação e, particularmente, de escola, em meados da década de 1990, movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), demarcaram a necessidade urgente de pensar a educação nos espaços camponeses, validando o campo e seus sujeitos como centrais nos processos educativos (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023). Foi a partir desses movimentos sociais que a educação dos povos do campo começou a ser pensada com eles e não mais para eles (Silva; Schwendler, 2022).

Nesse contexto, diversos marcos históricos e ações foram desenvolvidas para a consolidação da educação do campo, tanto como movimento nacional de educação quanto como modalidade educativa (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023). Para ilustrar, apresentaremos na figura 1 uma linha do tempo com os principais marcos da história da educação do campo no Brasil entre 1997 (momento de sua criação e batismo na agenda nacional) a 2013 (momento de instituição do Programa Nacional de Educação do Campo, o PRONACAMPO, que permitiu a demarcação de um importante acontecimento: a criação e a expansão como cursos regulares das licenciaturas em educação do campo no Brasil).

FIGURA 1 – Marcos na história da educação do campo



Fonte: Elaborada com base em Medeiros, Fortunato e Araújo (2023).

A educação do campo, conforme observado, ganhou espaços para debates em julho de 1997 com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA, ocorrido na Universidade de Brasília - UnB. Esse evento sinalizou o início da configuração da educação do campo como um movimento educacional, ressaltando como a educação das populações rurais foi historicamente marginalizada pelo estado brasileiro. No I ENERA, foi lançado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, que consolidou a organização do movimento e estabeleceu para a educação do campo uma base de princípios políticos, pedagógicos, axiológicos e epistemológicos (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Em julho de 1998, a necessidade de ampliar as discussões levantadas no I ENERA levou à realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no município de Luziânia – GO. A I Conferência reafirmou que o campo é um espaço de vida digna e que é legítima a busca por políticas públicas específicas e um projeto educativo voltado para seus sujeitos (Caldart, 2009). No mesmo ano foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio do qual foram implementados cursos de formação de

professores especializados na educação do campo, como o projeto Pedagogia da Terra, iniciado na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI e expandido para 37 universidades públicas em todo o Brasil (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Além disso, a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, formada a partir das discussões da I Conferência, foi fundamental na formalização das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Assim, em 2002, tais diretrizes foram publicadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril, estabelecendo o primeiro documento normativo a orientar, centralmente, os currículos das escolas do campo, passando a realçar a educação nos espaços rurais na afirmação de uma educação com suas características próprias, circunscrevendo-a não só como movimento educacional, mas também como modalidade educativa (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Em continuidade à história da educação do campo, ocorreu, em 2004, também em Luziânia - GO, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Desde o título da conferência, houve a intenção de expandir o alcance e a luta pela Educação do Campo, indo além do termo “Educação Básica”. Os sujeitos do campo, representados pela Articulação Nacional de Educação do Campo, demarcaram que a educação para as populações rurais não deveria se limitar aos estudos básicos, sendo necessário garantir a escolarização da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Ao passo em que o Movimento Nacional de Educação do Campo avançou na busca por conquistas no âmbito educacional, outros marcos importantes foram alcançados. Entre eles, destacamos a publicação do Decreto Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispôs sobre a Política Nacional de Educação do Campo. A partir desse documento, foi oficializada a obrigatoriedade do estado em assegurar a educação para as populações do campo em todas as suas etapas – da Educação Infantil à Educação Superior.

Seguindo com esses avanços, o ano de 2012 trouxe uma nova conquista: a publicação do Edital SESU/SETEC/ SECADI/MEC nº 02, de 31 de agosto. Esse edital ampliou a oferta de cursos regulares em todo o país e possibilitou a criação de 46 Licenciaturas em Educação do Campo como cursos permanentes em universidades e institutos federais do Brasil (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Nesse contexto de avanços e conquistas tem-se também a criação do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo. Vinculado ao Ministério da Educação, o PRONACAMPO foi previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (Santos, 2017). Essa política pública, fruto da mobilização das

organizações e movimentos sociais, evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende a questão da terra, abrangendo também a transformação de outros espaços.

A trajetória da educação do campo no Brasil revela que, ao longo do tempo, a política educacional brasileira não priorizou as necessidades e a realidade dos povos do campo. Antes da constituição da educação do campo, prevalecia a educação rural, termo utilizado para designar as iniciativas do estado voltadas para a educação das populações do campo que inferioriza o homem e a mulher do campo. Diferentemente desse modelo, a educação do campo adota a perspectiva de educar as pessoas que trabalham no campo, permitindo que se reconheçam e se organizem como sujeitos ativos nos processos educativos. Elaboramos o quadro 1 que textualiza as principais diferenças entre a educação rural e a educação do campo.

QUADRO 1 – Distinções entre a Educação Rural e a Educação do Campo

Aspectos comparativos	Educação Rural	Educação do Campo
Origem	Está relacionada ao pensamento latifundista e ao controle político dos povos do campo	Surgiu como um movimento educacional organizado por diferentes movimentos sociais e sujeitos do campo em resposta às necessidades sociais e educacionais do campo.
Perspectiva	Tem como referência o modelo urbano de educação, foca-se na lógica do capitalismo considerando o campo e seus povos como dimensões para exploração e dominação.	Perspectiva uma educação contra hegemônica que valoriza o campo como espaço de produção de vida, de cultura e do trabalho. Sustenta-se na luta social e na formação humana dos povos do campo.
Protagonismo	É desenvolvida para os povos do campo sem a participação ativa de seus sujeitos.	É construída e constituída pelos povos do campo, creditando suas práticas sociais, culturais, geracionais, políticas e identitárias.
Currículo	Fundamenta-se em prescrições advindas da educação desenvolvida na cidade. É verticalizado a partir de orientações oficiais urbanocêntricas.	Dialoga com a realidade local e práticas sociais dos povos do campo. Tem como protagonismo os diferentes sujeitos do campo.
Relação com os movimentos sociais	Sem interação com organizações, sindicatos e movimentos sociais do campo.	É fortemente articulada com os diferentes movimentos sociais do campo. Constitui-se no bojo de suas pautas e lutas.

Fonte: Elaborado a partir de Caldart (2009) e Silva e Schwendler (2022).

A análise das diferenças entre a educação rural e a educação do campo evidencia uma mudança paradigmática na abordagem educacional voltada para as populações camponesas. Enquanto a educação rural historicamente serviu para perpetuar um modelo de ensino alinhado aos interesses do latifúndio e à lógica capitalista, a educação do campo surgiu como uma alternativa reivindicada pelos movimentos sociais, com foco na valorização das práticas sociais e saberes dos próprios sujeitos do campo. Dessa forma, a constituição da educação do campo revela não apenas a superação das limitações impostas pela educação rural, mas a construção

de um projeto educacional para os trabalhadores e as trabalhadoras do campo. Isso significa pensar a educação, político e pedagogicamente, com base nos interesses sociais e culturais de um grupo social específico: os povos do campo.

2. Desenho metodológico

A metodologia desta pesquisa foi conduzida a partir da abordagem qualitativa, tendo em vista que se fundamenta nas experiências humanas para compreender e interpretar fenômenos sociais (Medeiros; Valera; Nunes, 2017). Neste estudo, a abordagem qualitativa permitiu uma relação intensa com as pessoas, os fatos e os locais que constituem o objeto de estudo.

Como método, demarcamos a utilização da pesquisa narrativa, caracterizada como “uma metodologia que consiste na coleta [produção] de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (Paiva, 2008, p. 3). Esse método é comumente utilizado por aqueles que desejam compreender um fenômeno específico por meio de um processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado, visando dar voz aos sujeitos do estudo (Passeggi; Souza, 2017). No contexto desta investigação, buscamos compreender os processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, a partir do compartilhamento de experiências de professores que atuam em escolas multisseriadas.

Para a produção dos dados, foi adotada como técnica a roda de conversa, definida como uma “forma de coleta [produção] de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão” (Moura; Lima, 2014, p. 25). Trata-se, na verdade, de um procedimento metodológico dialógico no qual a voz e vez dos participantes são potencializados em um movimento de debate coletivo que possibilita o exercício da fala, escuta e reflexão crítica (Oliveira; Gama, 2024).

A pesquisa teve como *loci* da investigação seis escolas situadas nas comunidades rurais do município de Felipe Guerra – RN, pertencentes à rede municipal de ensino. As instituições foram selecionadas por estarem localizadas em diferentes comunidades do município e por serem as únicas escolas existentes na zona rural. Cada uma das escolas representa uma comunidade específica, o que possibilitou um panorama mais amplo sobre as experiências vivenciadas pelos professores durante a pandemia, permitindo a compreensão dos distintos contextos em que os processos de ensino-aprendizagem se desenvolveram. A seguir, apresentamos as fachadas das escolas investigadas. Vejamos:

FIGURA 2 – Fachadas das escolas multisseriadas das comunidades rurais de Felipe Guerra - RN



Fonte: Arquivo dos autores (2024).

Complementamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme parecer consubstanciado nº 7.404.362, assegurando a ética e o conjunto de procedimentos realizados em sua construção. Em relação aos participantes, foram convidados seis professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo um docente de cada escola. A seleção considerou os seguintes critérios: a atuação dos docentes nas escolas durante o período da pandemia (2020 – 2023) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e a disponibilidade para colaborar com a investigação.

Com a finalidade de preservar a identidade dos professores que participaram da investigação, eles serão identificados no decorrer deste escrito como Professor “A”, Professor

“B”, Professor “C”, Professora “D”, Professora “E” e Professora “F”. A seleção dos professores abrangeu diferentes gêneros, contemplando tanto o gênero masculino quanto o feminino, bem como uma faixa etária variada, com idades que oscilam entre 33 a 61 anos, o que possibilitou a apreensão de experiências de diferentes faixas etárias e tempos de atuação profissional. Para realização da pesquisa, foi obtida autorização das escolas participantes, considerando o consentimento formal. Do mesmo modo, os professores atestaram sua autorização por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A roda de conversa, parte integrante dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, ocorreu no dia 4 de julho de 2024, às 13h, no auditório da Central da Cidadania em Felipe Guerra - RN. Para formalizar a participação dos docentes, foi realizado um contato prévio para verificar a disponibilidade, a partir do qual foi elaborado um convite digital contendo a data, o horário e o local do encontro. Esse convite foi encaminhado por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Para conduzir o momento, foi elaborado um roteiro composto por 16 questões que orientaram as discussões junto aos participantes. As temáticas abordadas trataram sobre o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia, o uso das tecnologias digitais, os recursos pedagógico-curriculares empregados pelos docentes, entre outros aspectos. Esse encontro constituiu-se em um espaço formativo e dialógico, propiciando a construção de narrativas sobre as experiências vivenciadas nas escolas multisseriadas no campo durante o período pandêmico (2020 – 2023). Os professores relataram suas dificuldades, adaptações, limitações e as transformações impostas pela pandemia, compartilhando abertamente os momentos enfrentados nesse contexto.

Visando a interpretação dos dados produzidos na roda de conversa, utilizamos da análise textual discursiva, técnica de análise de dados qualitativos que busca compreender os fenômenos investigados por meio das fases de unitarização, categorização e comunicação (Medeiros; Amorim, 2017). A partir da escuta das narrativas docentes e da posterior transcrição do material, foi possível desenvolver um processo analítico que resultou na construção de categorias interpretativas. Essas categorias serão apresentadas e discutidas na próxima seção.

3. Narrativas docentes sobre ensino-aprendizagem no período pandêmico (2020 – 2023)

A análise das narrativas produzidas por meio da roda de conversa foi realizada a partir da escuta dos registros compartilhados pelos docentes, os quais foram apreendidos em áudio gravado e, posteriormente, transcritos. As categorias de análise foram construídas com base no

material produzido durante a roda de conversa e, posteriormente, consolidadas a partir da leitura detalhada das transcrições. Foi no próprio desenvolvimento da análise, com base na análise textual discursiva (Medeiros; Amorim, 2019), que essas categorias emergiram, quais sejam: *i) escolas multisseriadas e pandemia causada pela COVID-19; ii) processos de ensino-aprendizagem, ensino remoto e tecnologias digitais; e iii) práticas pedagógicas e recursos didáticos na pandemia*. Na sequência, discutiremos sobre as categorias de análise.

3.1 Escolas multisseriadas e pandemia causada pela covid-19

Salientamos que as escolas multisseriadas são instituições de ensino que, frequentemente, estão situadas em pequenas comunidades rurais. Nessas localidades, o número de estudantes não atinge o contingente mínimo estabelecido pelas secretarias de educação para a formação de turmas regulares. Dessa forma, um único professor assume a responsabilidade pelo ensino em múltiplas séries simultaneamente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um mesmo ambiente de aprendizagem, por exemplo (Hage, 2011).

A organização pedagógica dessas escolas apresenta desafios específicos, uma vez que o professor precisa dividir seu trabalho entre diferentes turmas dentro da mesma sala de aula (Pimentel, 2019). Além disso, alguns fatores evidenciam as condições inadequadas dessas escolas (por exemplo, por meio do currículo que é projetado para elas), os quais, em muitos casos, não favorecem a permanência de professores e estudantes.

Com a proliferação da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, novos desafios emergiram para essas instituições. A imposição do distanciamento social e a necessidade de adaptação ao ensino remoto, conforme orientação do Ministério da Educação, exigiram que os professores se reconfigurassem para atender as diferentes faixas etárias, considerando a realidade dos alunos, os quais não tinham, muitas vezes, acesso adequado às tecnologias e à conectividade.

Iniciando a análise sobre as escolas multisseriadas e a pandemia causada pela Covid-19, tomamos como base os depoimentos de dois docentes, cujas experiências sintetizam as narrativas de todos os participantes.

A recomendação da secretária municipal de educação foi que não tivéssemos o contato presencial com os alunos e com essa realidade fomos nos adaptando. Eu criei grupos no WhatsApp das minhas turmas de 4º e 5º ano e utilizei o celular como principal recurso, não podia utilizar diversos recursos, considerando a realidade dos meus alunos, pois grande parte não possuía o celular e os que tinham eram dos pais

e eles trabalhavam e assim ficava inviável utilizar somente o celular para todos os alunos. Para aqueles que não tinham o celular, eram entregues atividades impressas. A maioria dos pais não eram alfabetizados, então se eu somente entregasse a atividade, eu não iria receber a devolutiva, pois os alunos que estavam em processo de alfabetização não iriam conseguir desenvolver sozinhos. Os pais por não saberem ler e escrever, também não conseguiam ajudar. Pensando nisso, eu me descolava até a casa desses alunos que precisavam de mais ajuda e desenvolvia a atividade junto a eles, já que a maioria era para alfabetizar [...]. Para os demais alunos que sabiam ler e escrever, eu priorizava o grupo do WhatsApp utilizando o livro didático, porém, muitas vezes o conteúdo do livro era avançado ao conhecimento dos meus alunos, então eu pesquisava atividades na internet mais simples possível sobre o tema. E por que eu fazia isso? Porque, como eu não estava em contato presencial com os alunos, eu precisava receber uma devolutiva. Então, eu pesquisava atividades que eu observasse que o aluno iria conseguir interpretar e desenvolver [...]. E foi assim que vivenciamos a pandemia considerando o contexto da escola multisseriada (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

A pandemia foi um dos momentos mais desafiadores na educação. Foi muito difícil, principalmente porque não tínhamos muitos recursos, era mais o celular. O meu maior desafio foi enfrentar a tecnologia. A pandemia foi uma coisa que chegou rapidamente e nós não estávamos preparados para usar a tecnologia. Trabalhar de forma remota também foi muito desafiante, é muito diferente da forma presencial tendo o contato com os alunos. Antes da pandemia, ser professor de escola multisseriada já era algo muito difícil, com a pandemia ficou ainda mais complicado (Professor “B”, Felipe Guerra – RN).

Nas narrativas dos professores, é possível observar que eles apresentam uma reflexão importante sobre as escolas multisseriadas no contexto da pandemia da Covid-19. Ambos reconhecem a realidade difícil de atuar em uma sala multisseriada durante a pandemia, em que a falta de estrutura e recursos limitados exacerbaram as dificuldades já existentes no dia a dia dessas escolas. Os professores mencionaram ainda a falta de qualificação para o ensino remoto e a necessidade de adaptação frente à realidade dos seus alunos que, em sua maioria, não possuíam as ferramentas tecnológicas necessárias.

Nesse sentido, as narrativas dos professores comungam com o pensamento de Silva e Schwendler (2022) que discursam que, para o professor do campo, o trabalho com turmas multisseriadas se tornou ainda mais desafiador com a pandemia. A combinação de diferentes idades e a diversidade de necessidades tornaram as estratégias pedagógicas mais exigentes. A pandemia, portanto, exigiu adaptações rápidas e o uso inesperado de tecnologias, expondo ainda mais as fragilidades das escolas e ampliando os desafios enfrentados por professores e alunos.

Analisando a narrativa do professor “A”, é ressaltada sua experiência de adaptação enquanto docente de uma sala multisseriada no contexto da pandemia da Covid-19. Com a impossibilidade do contato presencial, ele recorreu ao *WhatsApp* como principal ferramenta de comunicação com os estudantes que tinham acesso à tecnologia. Para aqueles que não dispunham desse recurso, optou pelo uso de materiais impressos. Além disso, demonstrou

preocupação com os alunos em processo de alfabetização, especialmente porque muitos pais não eram alfabetizados e, conseqüentemente, não conseguiam auxiliar seus filhos nas atividades escolares. Para minimizar essas dificuldades, adotou diferentes estratégias, buscando meios para atender às distintas necessidades dos estudantes.

Em relação à narrativa do professor “B”, embora mais breve em comparação à do professor “A”, evidencia a compreensão de que a pandemia da Covid-19 representou um dos momentos mais desafiadores na educação, especialmente para as escolas multisseriadas. O professor enfatiza que, antes mesmo da pandemia, ser docente de escola multisseriada já era uma tarefa difícil. Com a pandemia, o cenário se tornou mais complexo devido à impossibilidade do contato presencial.

De maneira geral, a partir do diálogo construído com todos os professores, dois pontos centrais emergem: **os desafios em atuar em salas multisseriadas durante a pandemia e a falta de infraestrutura nas escolas agravada pela pandemia**. Os professores destacaram como a pandemia trouxe mudanças inesperadas para a dinâmica das escolas multisseriadas. Essa mudança exigiu dos docentes uma rápida adaptação ao ensino remoto, uma vez que eles não estavam preparados para utilizar as tecnologias. Além disso, a falta de infraestrutura, que já era um problema existente, se agravou com a pandemia. A ausência de equipamentos e a falta de internet foram dificuldades adicionais enfrentadas pelos docentes, tornando o ensino remoto ainda mais desafiador para as escolas multisseriadas.

Após os registros sobre as escolas multisseriadas e a pandemia causada pela Covid- 19, prosseguimos dialogando a respeito dos processos de ensino-aprendizagem, do ensino remoto e das tecnologias digitais, segunda categoria analítica que emergiu no estudo.

3.2 Processos de ensino-aprendizagem, ensino remoto e tecnologias digitais

Dando sequência à análise, apresentamos, nesta subseção, outra categoria que surgiu no processo de análise dos dados, por meio da roda de conversa, com os professores que participaram do estudo. Trata-se dos processos de ensino-aprendizagem, considerando o uso do ensino remoto e das tecnologias digitais na pandemia. Nesta categoria, vimos uma ênfase dos professores sobre as metodologias de ensino mais adaptadas ao ensino remoto e ao uso das tecnologias digitais. Filtramos os seguintes depoimentos:

[...] Basicamente, a minha metodologia era no uso do celular, mas eu sempre tentava ajudar quem não tinha acesso. Eu gravava vídeos explicando os conteúdos e enviava no grupo do WhatsApp atividades relacionadas a determinado assunto. Procurava utilizar vídeos curtos, sempre usando uma linguagem que fosse acessível para os meus alunos. Além disso, buscava elaborar atividades simples. Como trabalho com turmas de 4º e 5º ano, procurava atividades que atendessem aos dois anos ao mesmo tempo [...] (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

Eu fazia assim, quando tinha algum assunto de português, muitas vezes pedia para os alunos gravarem um vídeo, interpretando ou lendo um texto e me enviassem [...]. Eu também ia até a casa dos alunos que não tinham celular, para entregar as atividades de acordo com o tema que estávamos trabalhando e explicava para eles e para os pais como desenvolver (Professora “E”, Felipe Guerra – RN).

Eu utilizava bastante o livro didático e o WhatsApp para enviar no grupo da turma os conteúdos, fazer explicações sobre os assuntos, tirar dúvidas dos alunos e também para receber imagens com as devolutivas das atividades realizadas por eles. Ficava disponível durante todo o horário da aula, mas, muitas vezes, trabalhava em horários que não eram o horário de aula, pois os alunos me procuravam em busca de ajuda para realizar as atividades [...]. Também usava a mesma atividade para contemplar as séries, já que o nível era bem próximo (Professora “F”, Felipe Guerra – RN).

Nas narrativas dos professores, é possível identificar metodologias que foram ajustadas ao ensino remoto, com destaque para o uso do *WhatsApp* como principal ferramenta de comunicação e envio de materiais, a gravação de vídeos explicativos e a flexibilização dos horários de atendimento aos alunos. A narrativa do professor “A” evidencia a preocupação em garantir acessibilidade aos estudantes, buscando estratégias como o uso de vídeos curtos e uma linguagem adaptada ao nível de compreensão dos alunos. Já a professora “E” aponta que, para aqueles alunos sem acesso à internet, foi necessário recorrer a estratégias presenciais, como a entrega de atividades impressas e a orientação direta às famílias. A professora “F” destacou a necessidade de adaptar o tempo e os recursos disponíveis, utilizando o livro didático aliado ao *WhatsApp* para interações assíncronas e síncronas.

Outro ponto mencionado pelos professores foi a realização de atividades com os alunos. Como as turmas são multisseriadas, eles destacaram que buscaram realizar a mesma atividade para atender a todas as séries, uma vez que o nível de aprendizagem dos alunos era próximo, em alguns contextos.

Ao narrarem ainda sobre o uso dessas metodologias, os professores “A” e “F” enfatizaram que essas práticas foram circunstanciais, desenvolvidas exclusivamente para atender às demandas impostas pelo ensino remoto emergencial. Não houve, portanto, a criação de novas metodologias que pudessem ser incorporadas permanentemente ao cotidiano escolar. Leiamos:

Não! as metodologias foram pensadas somente para aquele momento pandêmico, até porque os alunos não tinham muito acesso às ferramentas. Eu particularmente nem cheguei a usar o Google Meet (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

Foi somente para o período da pandemia [...]. Eu usava apenas o celular e não imaginava usar algo diferente, até porque os alunos não teriam como acompanhar [...] (Professora “F”, Felipe Guerra – RN).

Os professores ressaltaram que apesar do empenho em adaptar suas metodologias ao ensino remoto, essas estratégias foram criadas especificamente para o contexto pandêmico. As limitações de acesso às ferramentas impediram o desenvolvimento de novas metodologias que pudessem ser utilizadas de maneira contínua após o retorno ao ensino presencial. Os relatos dos professores dialogam com Silva e Azevedo (2022) que apontam que o ensino remoto, apesar de ter acelerado o uso das tecnologias na educação, não substituiu a necessidade do ensino presencial e também não promoveu uma transformação estrutural na educação. O que se observou foi um esforço de adaptação emergencial que, embora tenha possibilitado a continuidade das atividades educacionais, não se traduziu em mudanças permanentes na prática pedagógica dos docentes.

Ainda sobre a análise desta categoria, dialogamos acerca da maneira como os pais e os responsáveis pelos alunos foram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem remoto.

A pandemia contribuiu para que houvesse maior interação com as famílias. Houve uma mudança na rotina e a ajuda dos pais se tornou uma necessidade. Inicialmente, alguns pais não deram muita atenção ao período pandêmico, acreditando que o retorno às aulas presenciais aconteceria em breve. Mas, quando perceberam que não íamos retornar se engajaram e quando também viram que sem sua contribuição não íamos ter devolutiva, passaram a ajudar mais. Tinha muitos alunos que não deixavam de entregar as atividades e nós, professores, conseguíamos perceber que esses alunos contavam com a ajuda dos seus pais. Algumas famílias não tiveram impacto nessa questão de ajuda, pode ter tido na rotina. Mas, na questão do ensino- aprendizagem dos alunos, nós sentíamos que isso já acontecia com algumas famílias, mesmo quando o ensino era presencial (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

Quando a secretária de educação informou que nós deveríamos trabalhar de forma remota, entramos em contato com os pais para explicar como iríamos fazer para que os alunos não ficassem de fora da escola. Como eu leciono em turmas de 1º, 2º e 3º ano, criei grupos no WhatsApp e orientei os pais que as aulas iam acontecer por lá. Também falei que precisaria muito da ajuda e colaboração deles. Muitos deles sempre participavam com os alunos, ajudando a realizarem as atividades e acompanhando as aulas (Professora “D”, Felipe Guerra – RN).

Com base nas narrativas dos professores, observamos que a pandemia intensificou a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, algumas famílias demonstraram resistência, acreditando que o retorno às aulas presenciais ocorreria em breve. No entanto, à medida que perceberam a continuidade do ensino remoto e a necessidade de sua

colaboração, muitos passaram a se envolver ativamente, auxiliando os filhos na realização das atividades escolares. Esse cenário reforça a ideia de que o ensino remoto, ao transferir parte da mediação pedagógica para o ambiente familiar, exigiu maior interação entre escola e família.

As narrativas ressaltaram a mudança de rotina que a pandemia impôs, com a casa assumindo o papel de cenário central no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a interação entre pais e escola se tornou ainda mais essencial para o processo educativo. Os registros analisados anteriormente destacam que, embora o ensino remoto tenha imposto desafios às famílias, ele também evidenciou a importância de um trabalho conjunto entre escola e família para garantir a continuidade da educação escolar.

Por fim, visualizamos desafios enfrentados pelos professores ao desenvolverem o ensino-aprendizagem com o ensino remoto e as tecnologias digitais. Sintetizamos seus discursos:

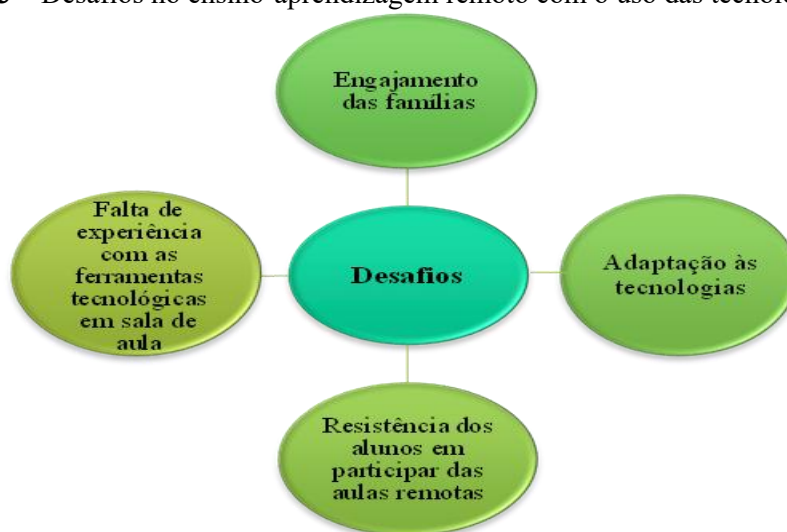
A tecnologia e a interação com alguns pais foram grandes desafios. Trazer os pais para trabalhar conosco foi desafiante, justamente pelas rotinas das famílias. Convencer os alunos a participar das aulas remotas não foi fácil também, houve a resistência de alguns. Muitos pais, na comunidade em que leciono, têm como meio de sobrevivência a agricultura e grande parcela dos alunos tem o desejo de seguir a profissão deles. Na pandemia, eu tinha muita dificuldade em receber as devolutivas, porque os alunos acompanhavam os pais. Assim, também enfrentava a dificuldade de alguns em acompanhar as aulas por preferirem participar das atividades diárias e econômicas de suas famílias (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

As aulas remotas e o uso da tecnologia foram um desafio. No início, nos preocupamos muito em trabalhar remotamente, porque sabíamos que era algo muito difícil, era algo novo que nós não sabíamos lidar (Professora “E”, Felipe Guerra – RN).

As narrativas dos professores evidenciaram os principais desafios enfrentados ao desenvolverem o ensino-aprendizagem remoto com o uso das tecnologias digitais. Esses desafios trazem as dificuldades de adaptação e as especificidades das realidades locais. O professor “A” destacou que um dos maiores desafios foi o engajamento das famílias e a dificuldade de conciliar a rotina escolar com as atividades diárias de trabalho, principalmente devido à dependência de muitos pais na agricultura para sua subsistência. Ele mencionou que, durante a pandemia, alguns alunos acabaram priorizando as atividades econômicas familiares em detrimento das aulas remotas. Por sua vez, a professora “E” também enfrentou desafios semelhantes, mas com um foco maior na incerteza e na adaptação ao ensino remoto. Ela ressaltou que, no início, o uso da tecnologia causou muita preocupação, uma vez que era uma prática completamente nova para os educadores. A falta de experiência com as ferramentas digitais e a transição para o ensino remoto geraram insegurança para os professores.

Para especificar quais foram os principais desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento do ensino-aprendizagem remoto, com o uso das tecnologias digitais, elaboramos a Figura 3, a partir das narrativas produzidas.

FIGURA 3 – Desafios no ensino-aprendizagem remoto com o uso das tecnologias digitais



Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Observamos que os desafios mencionados pelos professores incluíram o engajamento das famílias, a falta de experiência com as ferramentas tecnológicas e a resistência dos alunos em participar das aulas remotas. Esses desafios evidenciam as dificuldades de adaptação tanto dos docentes quanto das comunidades escolares às exigências impostas pela pandemia da Covid-19.

3.3 Práticas pedagógicas e recursos didáticos na pandemia

Esta última subseção dialoga com a terceira categoria que emergiu da análise dos dados. Aborda as práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados pelos professores na pandemia. Os professores “B” e “F” depuseram:

Apesar das tecnologias, principalmente o uso do celular, terem sido um recurso importantíssimo na pandemia, o livro didático foi um recurso indispensável para nós.

Os alunos não tinham muitos recursos para acompanhar as aulas e o livro foi o nosso ponto de partida para trabalhar (Professor “B”, Felipe Guerra – RN).

O livro didático foi um dos recursos mais utilizados, era um material que estava ao alcance de todos os alunos. A partir do momento que passávamos uma atividade pelo livro, era algo que todos podiam ter acesso (Professora “F”, Felipe Guerra – RN).

As narrativas dos professores evidenciam que, apesar do avanço das tecnologias digitais, o livro didático foi um recurso essencial para o ensino remoto, devido à sua acessibilidade para os alunos. Essa realidade dialoga com a afirmação de Santos e Ecar (2022), ao destacarem que os livros didáticos assumiram um papel de suporte como ferramenta de inclusão durante o isolamento para alunos sem conexão às plataformas educacionais. Os autores complementam que o livro didático é um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade em que o acesso às tecnologias ainda é desigual.

Outro aspecto que apreendemos na análise, a partir da roda de conversa realizada com os professores, se refere aos principais desafios ao utilizarem os recursos didáticos no ensino remoto. Exemplificamos com a narrativa da professora “D”:

O nosso principal desafio foi a falta de recursos. Nem os alunos nem nós professores, tínhamos acesso a muitos materiais e tecnologias. Por isso, tivemos que trabalhar com o que estava disponível, como o celular e o livro didático. Um grande desafio foi garantir que todos os alunos conseguissem acompanhar, já que muitos não tinham recursos como celular ou internet (Professora “D”, Felipe Guerra – RN).

O depoimento da professora “D” reflete os desafios enfrentados por muitos professores no contexto da pandemia, especialmente nas escolas no campo. A professora destaca a escassez de recursos como um obstáculo central, mencionando que tanto os alunos quanto os docentes não tinham acesso a materiais e tecnologias adequadas. Para contornar essa dificuldade, foi necessário utilizar recursos disponíveis como o celular e o livro didático e adaptar as práticas pedagógicas conforme as condições de cada aluno.

No contínuo da análise, buscamos perceber se os professores consideraram importante vivenciar formação específica para utilizar os recursos didáticos no ensino remoto, por exemplo, especialmente em salas multisseriadas. Observamos também se os professores vivenciaram essa formação durante e após a pandemia. Vejamos a narrativa do professor “A”:

[...] Formação é sempre muito necessária. Recebemos formação de forma virtual. Na verdade, o que a gente recebeu não foi uma formação, mas uma informação explicando como deveríamos trabalhar, quais recursos usarmos para o ensino remoto, só que era uma tecnologia muito avançada, era uma coisa muito bonita, mas não condizia com a nossa realidade. Eu acho que seria importante uma formação na prática e com recursos que o professor tenha e o aluno também, já que o nosso

objetivo é o aluno. Não adiantava irmos com uma tecnologia avançada, já que os alunos não possuíam (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

O professor revela uma disparidade entre as intenções das formações oferecidas e as necessidades práticas dos professores e alunos no contexto rural. Ele destaca a importância da formação, principalmente em tempos de uso intensivo de tecnologias, mas aponta que o tipo de formação vivenciada não foi suficiente para atender à realidade do campo. Embora a formação tenha sido ofertada de forma virtual, ela parecia mais uma orientação geral sobre como utilizar as ferramentas, sem um aprofundamento nas questões reais enfrentadas pelos professores. O professor ainda narra que, apesar das tecnologias apresentadas serem interessantes e avançadas, elas não eram compatíveis com os recursos disponíveis nas escolas e nas casas dos alunos. O depoimento aborda uma desconexão entre o que foi ensinado nas formações e as condições materiais e sociais de seus alunos, como a falta de acesso à tecnologia e à internet.

Como afirmam Aureliano e Queiroz (2023), a formação continuada necessita atender não só as necessidades profissionais, mas as condições sociais e pessoais dos educadores e alunos, especialmente em contextos de ensino remoto, onde as desigualdades se acentuam.

Seguindo com a análise, observamos como essa formação (ou a falta dela) influenciou o uso dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem durante a pandemia. Leiamos:

A falta de uma formação adequada influenciou muito, porque sem o preparo necessário, usamos principalmente o livro didático que era o recurso mais acessível para todos. As tecnologias avançadas apresentadas não condiziam com a realidade dos alunos e sem formação prática tivemos dificuldades em manuseá-las (Professora “E”, Felipe Guerra – RN).

Apesar de não termos uma formação específica para trabalhar os recursos, houve uma parceria entre os professores, o que ajudou muito. Trocávamos muitas experiências, porém, sem formação acabamos dependendo de recursos mais acessíveis, como o livro, porque as tecnologias avançadas não eram de acordo com a realidade dos nossos alunos, e nem éramos capacitados para utilizá-las (Professora “F”, Felipe Guerra – RN).

As narrativas apresentadas pelas professoras revelam o impacto que a falta de uma formação adequada trouxe para o uso dos recursos didáticos durante a pandemia. A professora “E” aponta que, devido à ausência de preparação, a principal ferramenta utilizada foi o livro didático, conforme já registramos. Ela destaca que as tecnologias apresentadas não condiziam com a realidade dos alunos, o que dificultou o uso dessas ferramentas. Por sua vez, a professora “F” narra que, apesar da falta de formação específica, houve uma colaboração entre os professores da escola, o que foi um ponto positivo. No entanto, ela também reconhece que,

devido à ausência de qualificação, recorreram a recursos mais acessíveis, como o livro didático, uma vez que as tecnologias não estavam alinhadas às condições de seus alunos.

Esse cenário é refletido no pensamento de Aureliano e Queiroz (2023) que afirmam que a formação docente precisa ser contextualizada e estar em sintonia com as condições reais dos professores e alunos. Os autores complementam que não basta oferecer uma formação teórica e desconectada da realidade, é necessário garantir que os recursos propostos sejam viáveis e úteis no cotidiano escolar.

Considerações finais

Com esta pesquisa foi possível analisar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas durante a pandemia da Covid-19, no contexto do município de Felipe Guerra – RN, a partir de narrativas docentes.

A análise das narrativas evidenciou que a pandemia acentuou desafios presentes nas escolas multisseriadas, como a necessidade de atender estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço escolar. Os professores relataram a adoção de metodologias ajustadas ao ensino remoto e a busca por estratégias acessíveis diante das limitações estruturais. Além disso, a pesquisa também mostrou que o contexto pandêmico intensificou a importância da participação das famílias no acompanhamento das atividades escolares. No entanto, essa participação foi atravessada por desafios, especialmente devido às dificuldades dos pais em conciliar as rotinas escolares dos filhos com suas responsabilidades no trabalho no campo. Em alguns casos, os alunos priorizaram as atividades econômicas familiares em detrimento das demandas escolares.

Os docentes ainda mencionaram desafios relacionados aos recursos pedagógicos utilizados durante o ensino remoto. O livro didático foi apontado como o material mais utilizado, por ser o recurso mais acessível aos alunos. Essa escolha esteve diretamente relacionada à escassez de recursos tecnológicos, marcada pela ausência de dispositivos adequados e pelas limitações de conectividade. Segundo as narrativas, houve ausência de formação, tendo ocorrido apenas “capacitações superficiais” que se mostraram desconectadas da realidade dos professores no campo.

Concluimos este texto desejando que ele contribua para o fortalecimento do debate sobre a educação do campo. Acreditamos na importância de promover discussões que considerem a realidade dos sujeitos do campo e suas especificidades. Trata-se de uma temática

que demanda maior aprofundamento, sobretudo quando se trata de contextos adversos, como o vivenciado durante a pandemia da covid-19.

Referências

- AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-17, 2023.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, 2009.
- HAGE, S. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em aberto**, v. 24, n. 85, p. 97-113, 2011.
- MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.
- MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. Educação do campo como movimento educacional e modalidade educativa: notas a partir de paulo freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v.27, 2023.
- MEDEIROS, E. A. de; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. Abordagem Qualitativa: estudo na pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 2014). **Holos**, v. 2, p. 174-189, 2017.
- MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014.
- OLIVEIRA, P. B. R.; GAMA, R. P. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na pesquisa em educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2024.
- PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8 n. 2, Belo Horizonte, p. 1-7, 2008.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2017.
- PIMENTEL, V. C. As salas multisseriadas. Uma realidade na escola do campo. **Revista inclusiones**, v. 6, número especial, p. 680-689, 2019.
- SANTOS, C. C. dos; ECAR, A. L. Uso dos livros didáticos no ensino médio técnico no contexto pandêmico. **Scielo preprin**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5214>.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 117-130, 2017.

SILVA, C. R. N. C.; SCHWENDLER, S. F. O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo. **REBEC**. Tocantinópolis/Brasil, v.7, p. 45-58, 2022.

SILVA, P. L. S.; AZEVEDO, G. X. de. A transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar - Núcleo do Conhecimento**. Ed. 11, v.06, p. 68-91, 2022.

O trabalho pedagógico com crianças de 5 anos e sua articulação com a Psicomotricidade: saberes e concepções docentes

Pedagogical work with 5-year-old children and its articulation with Psychomotricity: teachers' knowledge and conceptions

Geyslla Juliana Januário Cardarelli¹
Joseval dos Reis Miranda²

Resumo:

Este artigo tem por objetivo identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem. A Psicomotricidade, nesta contextura, quando integrada à organização do trabalho pedagógico, potencializa o desenvolvimento nos domínios afetivo, cognitivo e motor, reconhecendo o corpo em movimento como dimensão fundante para os processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, constituída por meio de um estudo de caso. Para a realização desta investigação, utilizamos para a geração de dados, a observação participante, a entrevista narrativa e a análise documental. A análise dos dados foi estruturada a partir dos Núcleos de Significação, assente em Aguiar e Ozella (2006; 2013). Os resultados revelaram que as práticas psicomotoras aparecem na organização do trabalho pedagógico das professoras incorporando os elementos do desenvolvimento psicomotor. Contudo, verificou-se que, na articulação com o trabalho pedagógico, a Psicomotricidade não se faz presente de forma explícita e intencional. Por fim, as docentes tendem a associar a referida Ciência principalmente à coordenação motora fina, o que indica a necessidade de aprofundamento na formação inicial ou continuada das professoras em relação a este campo de estudo.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Trabalho pedagógico; Docência; Educação infantil.

Abstract:

This article aims to identify and analyze how psychomotor practices emerge in the pedagogical work of Early Childhood Education teachers working with 5-year-old children. In this context, Psychomotricity, when integrated into the organization of pedagogical work, enhance development in the affective, cognitive, and motor domains, recognizing the body in movement as a foundational dimension for the teaching-learning process. This is qualitative research, conducted through a case study. For data generation, participant observation, narrative interviews, and document analysis were employed. Data analysis was structured based on the *Núcleos de Significação* (Meaning Cores), present on Aguiar and Ozella (2006; 2013). The results revealed that psychomotor practices emerge in the organization of teachers' pedagogical work, incorporating elements of psychomotor development. However, the findings indicate that Psychomotricity are not explicitly and intentionally incorporated into pedagogical work. Finally, teachers tend to associate Psychomotricity primarily with fine motor coordination, indicating the need for further exploration in initial or continuing teacher training in this field of study.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora da Educação Infantil na cidade de Cabedelo – Brasil; Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8727-6191>. E-mail: julianacardarelli47@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UNB); Professor da Universidade Federal da Paraíba - Brasil; Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFPB e no Mestrado Profissional e Letras-Profletras/UFPB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0713-0110>. E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br.

Keywords: Psychomotricity; Pedagogical work; Teaching; Early childhood education.

Introdução

A Psicomotricidade é uma Ciência entendida como o campo transdisciplinar que estuda as relações e as influências mútuas entre os fatores afetivo, cognitivo e motor que, nesse sentido, integra os processos do desenvolvimento psicomotor. Diante disso, este campo envolve toda ação concretizada pelo sujeito, levando em consideração as interações do indivíduo com seus pares, com os objetos e com o meio no qual esteja inserido, mediante o corpo em movimento.

Nesse íterim, detendo-se à Educação Infantil, a Psicomotricidade oportuniza aos docentes, inseridos nesta etapa educacional, a integração de práticas pedagógicas aliadas às habilidades psicomotoras que exercem relação com o desenvolvimento infantil, essenciais nos processos de ensino-aprendizagem. Em vista disso, no âmbito escolar, a criança vivencia contextos de aprendizagens e desenvolvimento em diversos aspectos, tendo o ato motor como mediador.

Assim, exprime-se notável proeminência a inclusão de práticas pedagógicas que estejam ancoradas em preceitos que estimulem, incentivem e promovam o desenvolvimento e aprendizagens das crianças inseridas no contexto da Educação Infantil. No âmbito dessa discussão, percebemos o quanto a formação docente voltada à compreensão de cada fase do desenvolvimento da criança pode favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Essa dimensão dar-se-á mediante o conhecimento das aprendizagens essenciais, respeitando a fases do desenvolvimento de cada sujeito da ação educativa.

Em referência a essas constatações, destacamos que esse entrelaçamento pode ser desenvolvido na Educação Infantil mediante as experiências lúdicas, pois representam um dos campos que abarcam o universo da educação psicomotora, as quais levem os indivíduos a construir habilidades por meio do corpo em movimento. Portanto, assente no foco deste estudo, o qual está voltado para a organização do trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras, quando o professor organiza seu trabalho pedagógico a partir de tais experiências, planejadas com intencionalidade, são oportunizados os processos de ensinar e aprender, pensados para que a criança possa se desenvolver nos âmbitos afetivo, cognitivo e motor.

Considerando o exposto, este trabalho é oriundo de uma pesquisa mais ampla de mestrado, já concluída, vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação e tem como objetivo: identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de

professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem.

Além desta introdução, apresentamos o referencial teórico, com contribuições sobre a Psicomotricidade e a sua relação com a Educação Infantil, a prática psicomotora e sua inter-relação com os processos de ensino-aprendizagem e, ainda, discorremos sobre a formação e a docência na Educação Infantil consoante à Psicomotricidade. Na sequência, tecemos considerações sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. Dando continuidade, trazemos os resultados e discussões a partir dos dados gerados na pesquisa. Por fim, nas considerações finais, reavemos o objetivo e em que medida ele foi alcançado. Nesse intento, pretendemos tecer reflexões sobre a Psicomotricidade como uma Ciência presente no trabalho pedagógico de professores(as) da Educação Infantil, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

1. Referencial teórico

Percorrer a temática corpo significa trilhar infindáveis formas de abordagens e discussões. A relação estabelecida entre o indivíduo com seu próprio corpo abre espaço para a Psicomotricidade, fazendo desta uma Ciência com inúmeros pontos de vista. Em sua trajetória histórica, encontramos várias definições que conceituam a Psicomotricidade, pois a história do corpo teve sua construção incorporada à história da humanidade, isto é, à ciência, às diferentes culturas, povos e sociedades que com suas crenças e mitos circunscreveram seus diversos significados (Costa, 2002).

Dentro desse quadro, a Psicomotricidade é uma Ciência que se incorporou ao campo educativo, a partir da Educação Física, saindo do conceito de motricidade humana para a discussão de Psicomotricidade. Nas palavras de Le Boulch (1982, p. 23) “a corrente educativa em Psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”, isto é, objetivava o domínio do corpo, sem compreender que se trata do desenvolvimento das funções psicomotoras. Daí, a compreensão acerca dos fundamentos que envolvem a Psicomotricidade enseja contribuições para o desenvolvimento infantil, mais detidamente ao que se relaciona ao campo educacional.

Nessa direção, a Psicomotricidade possui como objetivo enxergar o ser humano em sua totalidade, mantendo a inseparabilidade entre o corpo (o sinestésico), o sujeito (relacional) e a afetividade, buscando por meio da ação motora propiciar o equilíbrio desse ser, mediante as possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio ao qual é pertencente

(Gonçalves, 2014). Diante dessas proposições, Alves (2012) corrobora com essa concepção ao afirmar que a Psicomotricidade abarca toda a ação realizada pelo indivíduo que permita a relação com os demais, sendo assim, definida como a junção entre psiquismo e motricidade. Logo, pensar essa Ciência a partir dos movimentos corporais realizados pelos indivíduos inclui, neste processo, as emoções e as subjetividades dos sujeitos.

Em face disso, compreender o desenvolvimento infantil a partir da correspondência entre movimento, afeto e intelecto significa a possibilidade de estabelecer relação mediante a indivisibilidade entre corpo e mente que ocorre através da interação dos indivíduos para com o outro, com o mundo, com os objetos. Reiterando os aspectos anteriormente mencionados, a Psicomotricidade reflete um campo de estudo essencial na conjuntura educacional. Esta Ciência está intimamente concatenada ao desenvolvimento integral do sujeito, mediante a relação entre os âmbitos afetivo, cognitivo e motor. Então, ao pensar a contextura educacional, são evidenciadas contribuições voltadas para o desenvolvimento das crianças inseridas na Educação Infantil, visto que os estímulos direcionados para esta etapa educacional poderão influenciar, principalmente, nas possibilidades de aprendizagens.

No âmbito educativo, a educação psicomotora apresenta, em sua essência, condições voltadas para o desenvolvimento psicomotor, tendo o ato motor como mediador e, nesse processo, inclui as esferas afetivas e cognitivas. Neste diapasão, as práticas psicomotoras incorporadas à Educação Infantil viabilizam meios para a formação integral dos indivíduos, uma vez que intenciona fomentar o desenvolvimento da criança em sua inteireza.

Mediante o exposto, espera-se que a instituição escolar que oferta a Educação Infantil possibilite meios para que a criança possa vivenciar, conhecer, explorar, aprender e desenvolver-se ancorando os processos de ensino-aprendizagem nessa perspectiva.

Sobre a educação psicomotora na escola, Le Boulch (1982) afirma que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos (Le Boulch, 1982, p. 24-25).

A educação psicomotora não se limita ao entendimento da criança acerca da imagem do seu corpo, isso implica dizer que, a sua principal finalidade é formar uma unidade a partir da relação entre as partes e integralidade do corpo, sendo assim, um mecanismo que exerce influência direta com a realidade, levando os indivíduos a desenvolver a compreender que a educação pelo movimento possui como objetivo influenciar no desenvolvimento psicomotor da

criança (Le Boulch, 1987). Em face disso, a educação do corpo reflete sua importância, pois abarca a formação integral dos indivíduos, distanciando apenas de uma visão intelectualista.

Nesse ponto, ao refletirmos sobre a educação psicomotora como alicerce, a correlação entre os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das crianças inseridas na Educação Infantil, nos levaram à busca pela compreensão do significado de trabalho pedagógico, por consistir no foco deste estudo. Partindo de uma conceituação mais ampla, Ferreira (2010) enfatiza que o trabalho pedagógico é aquele que, de alguma forma, está relacionado à pedagogia, demonstrando métodos, técnicas, avaliações intencionalmente planejadas, a fim de atingir objetivos referentes à produção de conhecimentos.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, as práticas psicomotoras na Educação Infantil podem ser integradas por meio das experiências lúdicas, as quais levem os indivíduos a construírem habilidades por meio do corpo em movimento. Dito isto, faz-se necessário explicar de que forma se estruturam as experiências lúdicas que incluem diversas manifestações, como por exemplo, atividades recreativas, brincadeiras, jogos, dança, dentre outras.

Considerando o exposto, recorreremos ao conceito de ludicidade enfatizado por Luckesi (2002), ao afirmar que esse termo está relacionado a um estado de consciência, ânimo, em função de atividades que são vivenciadas com plenitude, leveza e prazer. Luckesi (2000) ressalta que o conceito de lúdico está relacionado à experiência interna dos indivíduos, voltadas para o prazer no que se faz, como algo que reside em nós e na maneira como nos relacionamos com o mundo. Bacelar (2009) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que no estado lúdico o ser humano vivencia uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, ou seja, de forma plena.

Entrelaçando essa discussão com o campo da educação psicomotora, é possível inferir sua importância, no desenrolar das expressões lúdicas, pois nestas propiciam-se meios para que as crianças possam se expressar, explorar o ambiente no qual esteja inserida, promovendo o autoconhecimento, tal como oportunizando o desenvolvimento da criança em sua completude. Nesse aspecto, Kishimoto (2011) afirma que na utilização desses recursos lúdicos com fins pedagógicos, são direcionadas ferramentas essenciais para as situações em que consistem os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil. É essencial que as atividades educativas abram espaços para o corpo vivido, incluindo nas práticas pedagógicas os elementos que abarquem a corporeidade e suas características de forma global.

Em referência a essas constatações, entendemos a relevância de aprofundar as especificidades que norteiam a organização do trabalho pedagógico de professores(as) da Educação Infantil. A compreensão relacionada aos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil está imersa em questões primordiais, como por exemplo, a formação e os saberes essenciais do professor para atuar nesta etapa de ensino. Considerando essa perspectiva, destacamos a importância de se abordar a formação e os saberes necessários para atuar na Educação Infantil de forma articulada à Psicomotricidade, enfatizando a importância do conhecimento docente nesta área para promover o desenvolvimento da criança em sua inteireza.

A partir desses postulados, a formação e a docência na Educação Infantil colocam em evidência saberes específicos que professores inseridos nesta primeira etapa da Educação Básica precisam integrar para auxiliar as aprendizagens das crianças. Esses saberes estão voltados para o desenvolvimento de práticas educativas que favorecem o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Logo, a formação do professor representa um aspecto basilar, pois permite direcionar o olhar para uma prática docente que vislumbre a criança em diversas áreas, como a emocional, social, corporal e cognitiva.

Sob essa ótica, a formação representa a construção de saberes docentes, os quais abarcam conhecimentos de várias naturezas. A esse respeito, Veiga (2014, p. 330) acentua que a “formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais”. Partindo dessa perspectiva, a formação é base para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse ponto, Veiga (2014) acrescenta que a formação consiste em um processo multifacetado, cujo processo tem início, mas não tem fim. Logo, influencia na efetivação do exercício da função docente no âmbito educacional.

A esse respeito, as discussões apresentadas evidenciam a importância da formação docente para atender às singularidades que emergem no campo educacional. O processo formativo que permeia as instituições educativas contribui de forma significativa no desenvolvimento das práticas docentes, como também na condução dos processos de ensino-aprendizagem de forma dinâmica. Dessa forma, a partir da formação inicial ou continuada (Diniz-Pereira, 2008), a construção do conhecimento pode ser favorecida levando em consideração a imersão nas múltiplas questões presentes no universo escolar.

Para tanto, cabe enfatizar que essa dimensão reverbera na Educação Infantil, a partir do entendimento de que o profissional atuante nesta etapa educacional

É aquele que sabe mediar as experiências da criança pequena de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ele auxilia a criança a utilizar suas diferentes linguagens para aprender sobre si mesma e sobre o mundo que

a cerca, assim como simbolizar suas experiências e expressar o que sente sobre elas (Ortiz, 2007, p. 11).

A perspectiva abordada por Ortiz (2007), enfatiza que os saberes direcionados aos profissionais de Educação Infantil não estão restritos apenas à formação básica. A prática docente direciona ao professor desta etapa educacional o papel de mediador das experiências e vivências das crianças e, nesse sentido, requer a inserção de conhecimentos essenciais, de modo a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagens dos sujeitos inseridos na Educação Infantil.

Frente às premissas apontadas, a formação e os saberes docentes em relação à Psicomotricidade proporcionam a compreensão de que o desenvolvimento psicomotor da criança ocorre na inter-relação entre as esferas afetiva, cognitiva e motora. Diante disso, nessa discussão, estamos fazendo menção às habilidades psicomotoras. Nesse ínterim, o desenvolvimento psicomotor compreende alguns elementos que são considerados essenciais, a saber.

A coordenação motora ampla, a qual se refere ao controle dos movimentos amplos do corpo (Bueno, 2014); a coordenação motora fina, “considerada como a capacidade de controlar os pequenos músculos” (Bueno, 2014, p. 238); o esquema corporal, compreendido como a imagem corpórea, no qual sua representação tem como ponto central a própria personalidade, organizado através das relações mútuas do organismo com o meio (Fonseca, 1995).

Na sequência, a lateralidade, entendida por Oliveira (2015, p. 62), como “a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo que o outro em três níveis: mão, olho e pé”; o equilíbrio, correspondente a “noção de distribuição do peso em relação a um espaço e a um tempo em relação ao eixo de gravidade (Bueno, 2014, p. 243); a organização espacial, referente à capacidade de situar-se a si mesmo, localizar outros objetos num determinado espaço e orientar-se diante do meio (Fonseca, 1995); e, por fim, a organização temporal, que resulta da consciência de continuidade do tempo e, desse modo, a compreensão é desenvolvida mediante as atividades vivenciadas (Bueno, 2014).

A compreensão de que a criança estabelece relações e adquire conhecimento mediante o corpo em movimento, proporciona caminhos para que seu desenvolvimento se concretize de forma plena. No que é pertinente ao desenvolvimento psicomotor, neste processo do estudo do ser humano através do seu corpo em movimento, no que corresponde aos estudos voltados à Psicomotricidade

[...] em todo e qualquer ser humano, os aspectos psíquicos, físicos, intelectuais e sociais se desenvolvem ao mesmo tempo. Os aspectos psíquicos estão relacionados

ao emocional, os físicos ao desenvolvimento biológico, os aspectos intelectuais ao desenvolvimento cognitivo e os aspectos sociais as relações com outras pessoas (Mattos, 2022, p. 56).

Nesse pensamento, é necessário que exista uma inter-relação entre esses fatores mencionados, a partir da exploração de experiências concretas vivenciadas que direcione a possibilidade de tomada de consciência de si por parte da criança e do mundo que a cerca, sendo esses caminhos indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

É nesse contexto de pensar sobre a intencionalidade pedagógica voltada às especificidades da criança que a Psicomotricidade se articula à Educação Infantil. Com isso ressaltamos, portanto, a formação e os saberes docentes no que diz respeito à Psicomotricidade, visto que esta consiste no entendimento da criança vista de forma integral, isto é, são oportunizados o desenvolvimento dos indivíduos nas esferas afetiva, cognitiva e motora, as quais formam a base desta Ciência.

2. Metodologia

Este estudo alicerçou-se na pesquisa qualitativa, dialogando com o entendimento de Richardson (2017) sobre esse tipo de investigação, pois o/a pesquisador/a qualitativo(a) vislumbra os fenômenos de forma holística, isto é, as pesquisas partem de visões mais amplas em vez de microanálises. A pesquisa qualitativa oportuniza ao pesquisador a interpretação dos dados, incluindo a descrição de uma pessoa ou cenário para analisar os dados identificando temas ou categorias e, por último, interpretando-os, pois, “o pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo” (Richardson, 2017, p. 68).

Em vista disso, a pesquisa fundamenta-se em um estudo de caso, uma vez que estes “utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão” (Minayo, 2014, p. 164). Neste contexto, nosso foco está voltado para a organização do trabalho pedagógico em articulação com as práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

A pesquisa foi desenvolvida com duas professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos, no ano de 2024, em uma escola pública como Colégio de Aplicação na cidade de João Pessoa. No que concerne aos preceitos éticos, a pesquisa de mestrado intitulada “o trabalho pedagógico com crianças de 5 anos da Educação Infantil articulado às práticas

psicomotoras: concepções, saberes e vivências” foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e aprovada com o número CAEE: 81406124.6.0000.5188.

Para efetivação deste estudo, utilizamos alguns instrumentos/procedimentos para geração de dados, a saber. A observação participante, que possibilitou a inserção no contexto real da investigação, visto que “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (Gil, 2006, p. 113). As observações foram realizadas em duas turmas do Infantil V, as quais propiciaram o entendimento acerca da organização do trabalho pedagógico, consoante às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. Além disso, utilizamos o diário de campo para registrar as informações que se configuram como objeto de pesquisa (Minayo, 2001).

Na sequência, empregamos a entrevista narrativa, na qual o pesquisador pode acessar o mundo empírico dos sujeitos participantes da pesquisa de forma ampla (Abrahão, 2004). Por último, recorremos à análise documental, definida por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Assim, alinhados aos objetivos da nossa pesquisa, o tipo de documento caracteriza-se, segundo Ludke e André (1986), do tipo técnico, em que envolve o Projeto Político Pedagógico da escola na qual foi realizada a pesquisa e do tipo pessoal, pois foi incluído o plano de aula das professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos.

A análise dos dados foi realizada a partir dos Núcleos de Significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013), cujos objetivos consistem em “instrumentalizar o pesquisador para o processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 58).

Seguindo as premissas de Aguiar e Ozella (2006), a proposta de análise constituiu-se a partir de algumas etapas: pré-indicadores (identificação e seleção das falas das docentes, por meio de palavras ou frases que evidenciam temas); sistematização de indicadores (apreensão da maneira pela qual os pré-indicadores se articulam e constituem significado); e, por fim, a sistematização dos núcleos de significação (resultante da articulação dos indicadores, estruturados e nomeados, consoante suas relações). Com base no exposto, buscamos compreender os ditos e os não-ditos que se fazem presente de forma explícita ou implícita naquilo que as professoras expressam.

Apresentaremos a seguir, as discussões e os resultados da pesquisa.

3. Resultados

Tomando como base o processo de análise dos dados, iniciamos com o levantamento dos pré-indicadores, os quais consistem na identificação e seleção das falas das docentes, por meio da seleção de palavras ou frases que evidenciam temas (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Os pré-indicadores selecionados foram aqueles que mais se alinharam ao foco deste estudo. Em seguida, avançamos para a aglutinação dos pré-indicadores, o que resultou na sistematização dos indicadores e seus respectivos conteúdos “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Após a seleção, os pré-indicadores foram agrupados, os quais resultaram em 1 indicador. Os pré-indicadores e o respectivo indicador foram sistematizados de acordo com o Quadro 1.

QUADRO 1 – Aglutinação entre pré-indicadores e indicador

Pré-indicadores	Indicador
“[...] em cada momento da sala, são ativadas essas atividades diversas, como coordenação motora fina, trabalho com traços de forma, modelagem”. Professora A. “[...]eu trago tanto nas brincadeiras, nessas propostas de entrada também, eu acredito que elas desenvolvam muito a Psicomotricidade [...]com as peças de encaixe, com a própria massinha, quando eu disponibilizo tesoura, o próprio pote de cola, que elas têm autonomia para apertar, para ver quanto sai, quanto não sai”. Professora B. “[...] na hora que a gente está correndo, na hora que a gente está na rodinha, na hora que a gente está brincando com o bloco, brincando, fazendo atividade de pintura, fazendo em todos os momentos eu acho que se faz presente a Psicomotricidade”. Professora A. “[...] diariamente, para mim, ela está presente, tanto nos momentos de entrada, onde as crianças têm entre 30 e 45 minutos de brincar livre, mas esse livre é que elas escolhem do que e com quem brincar. Elas têm os materiais disponíveis para essa brincadeira. Então, como eu falei, as peças de encaixes, as brincadeiras de faz de conta, a massinha, a tesoura, a cola, o próprio desenho”. Professora B.	A Psicomotricidade e a sua influência nos contextos de aprendizagens

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Após o levantamento dos indicadores, levando em consideração os critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição (Aguilar; Ozella, 2006), passamos para a etapa de sistematização dos núcleos de significação. A formação dos núcleos é resultante da articulação dos indicadores, os quais foram estruturados e nomeados, consoante as suas relações (Quadro 2).

QUADRO 2 – Sistematização dos núcleos de significação

NÚCLEO 1 - “[...] a Psicomotricidade faz parte da Educação Infantil nesse processo de ensino-aprendizagem”: A percepção das professoras de Educação Infantil sobre a Psicomotricidade e a relação com os processos de ensino-aprendizagem.
A Psicomotricidade e a sua influência nos contextos de aprendizagens

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Este indicador é fruto das narrativas das professoras ao descreverem de que maneira a Psicomotricidade se faz presente nos processos de ensino-aprendizagem de forma articulada ao trabalho pedagógico, voltado para crianças de 5 anos da Educação Infantil. Cabe ressaltar que identificamos as professoras participantes desta pesquisa como professora “A” e professora “B”, pois não solicitamos às professoras nomes fictícios.

No que é referente ao indicador desse núcleo: “a Psicomotricidade e a sua influência nos contextos de aprendizagens”, para a professora “A”, a Psicomotricidade está presente em diversas atividades no cotidiano da sala de aula, pois, conforme esclarece, “[...] em cada momento da sala, são ativadas essas atividades diversas, como coordenação motora fina, trabalho com traços de forma, modelagem” (Professora A). Esta fala sinaliza um elemento do desenvolvimento psicomotor que se faz presente nos processos de ensino-aprendizagem das crianças de 5 anos, a coordenação motora fina, ao apontar os traços e a modelagem. Com isso, acentua um foco no desenvolvimento de atividades que envolvam este prospecto de coordenação motora, que se refere aos trabalhos realizados com a ajuda das mãos e dos dedos (Almeida, 2010).

No dia 02 de setembro de 2024, a professora desenvolveu um trabalho de consciência fonológica a partir do trabalho com a letra P. As crianças receberam cartelas com nomes de objetos iniciados com esta letra. Para fazer a correspondência entre o objeto e o seu nome, cada criança recebeu as letras recortadas para montar e colar na cartela. O plano de aula da

professora, para esse mesmo dia, apresenta como atividade a finalização da letra P com colagem de letras e formação de palavras (Diário de Campo, 2024).

Sob essas circunstâncias, notamos que a atividade realizada pela professora foi construída em consonância aos objetivos de aprendizagens que consistiam no trabalho com consciência fonológica a partir da letra P. O desenvolvimento dessa atividade utilizando pequenos pedaços de recortes e, posteriormente, a colagem na cartela, evidencia a coordenação motora fina como um dos elementos do desenvolvimento psicomotor e, conforme aponta Bueno (2014), esta consiste no controle dos pequenos músculos e inclui atividades de recorte, colagem, encaixes, perfuração.

Como já elucidamos, esse elemento tem como foco o controle dos pequenos músculos para a realização de uma atividade, neste caso, notamos o trabalho com os pequenos músculos, ou seja, as mãos, a partir da colagem. A esse respeito, Oliveira (2015, p. 42), enfatiza que “uma coordenação elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos”.

A professora “A” reitera que a Psicomotricidade também se faz presente “[...] na hora que a gente está correndo, na hora que a gente está na rodinha, na hora que a gente está brincando com o bloco, brincando, fazendo atividade de pintura, fazendo em todos os momentos eu acho que se faz presente a Psicomotricidade” (Professora A).

Com base em sua fala, embora os conceitos do desenvolvimento psicomotor não tenham sido citados, nas entrelinhas, a docente demonstra compreender que a Psicomotricidade está presente no correr da criança, o que evidencia a coordenação motora ampla, voltada para atividades que envolvam os grandes músculos (Oliveira, 2015). Com isso, a professora, ao citar brincadeiras com blocos e pintura, inclui, novamente, a coordenação motora fina, ressaltando, mais uma vez, o controle dos pequenos músculos para a realização de atividades (Bueno, 2014).

Dentro desse quadro, no dia 20 de agosto de 2024, a professora realizou uma brincadeira de boliche. Em cada pino do jogo tinha um conjunto de imagens para representar quantidades de 1 a 7. Cada criança jogou a bola para derrubar algum pino. Ao derrubar, a criança tinha que falar a quantidade de elementos nomeando aquele numeral. Cabe ressaltar que no plano de aula da professora para este dia abordava a introdução ao número 7, brincadeira de boliche e relação dos números às quantidades. (Diário de Campo, 2024).

Analisando essa conjuntura, é possível apreender que a professora realizou a atividade anteriormente descrita de forma articulada ao objetivo de aprendizagem, que consistia no reconhecimento dos números de 1 a 7, às experiências lúdicas e ao desenvolvimento psicomotor da criança. Ao realizar esse momento, foi trabalhada a coordenação motora ampla do tipo

dinâmica, na inclusão do movimento de lançar objetos utilizando grupos musculares distintos, uma vez que, de acordo com Alves (2016), neste aspecto a criança coloca em ação grupos musculares diferentes, de forma simultânea.

Nesta atividade também foi abarcada a coordenação motora fina, mais especificamente a coordenação viso-motora, visto que existiu a coordenação dos movimentos em relação ao que estavam observando, ou seja, o alvo visual. Segundo Bueno (2014), nesta atividade consiste a coordenação dos movimentos em relação ao que se está vendo, mediante uma visão anterior ao que se pretende fazer, como por exemplo, atividades envolvendo boliche.

Também constatamos a presença da organização espacial como parte do desenvolvimento psicomotor na atividade desenvolvida, já que incide na relação da criança com seu corpo no espaço e em relação aos objetos. A organização espacial se estrutura quando a criança percebe a posição do seu corpo no espaço, a posição dos objetos em relação a si mesma e percebe as posições dos objetos entre si (Alves, 2012).

Embora a professora “A” não cite os elementos do desenvolvimento psicomotor trabalhados nas atividades anteriormente descritas, podemos observar o seu conhecimento sobre a influência da Psicomotricidade nos contextos de aprendizagens.

No mesmo sentido da professora “A”, a professora “B”, ao especificar a presença da Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem das crianças de 5 anos, sinaliza a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da coordenação motora fina, elemento integrante do desenvolvimento psicomotor. Em suas palavras, a professora “B” ressalta:

[...] diariamente, para mim, ela está presente, tanto nos momentos de entrada, onde as crianças têm entre 30 e 45 minutos de brincar livre, mas esse livre é que elas escolhem do que e com quem brincar. Elas têm os materiais disponíveis para essa brincadeira. Então, como eu falei, as peças de encaixes, as brincadeiras de faz de conta, a massinha, a tesoura, a cola, o próprio desenho (Professora B, 2024).

Resgatando as ponderações a partir da fala da professora, compreendemos que a Psicomotricidade se faz presente nas brincadeiras envolvendo peças de encaixe, massinha, brincadeiras de faz de conta, tesoura, colagem, sendo esses momentos, pensados e articulados na concepção do planejamento. A docente, embora não cite o termo coordenação motora fina associada às atividades, este elemento do desenvolvimento psicomotor se faz presente na execução do trabalho pedagógico. Segundo Almeida (2010), a coordenação motora fina é inerente aos trabalhos realizados com o auxílio das mãos e dos dedos, especialmente os que são desenvolvidos a partir da relação entre mãos e olhos. A professora expressa o entendimento de

que a Psicomotricidade se articula aos processos de ensino-aprendizagem por meio dessas atividades.

No âmbito dessa discussão, a partir da fala da professora e, também, do que foi possível apreender nas observações, notamos que, as atividades desenvolvidas pensando no desenvolvimento da coordenação motora fina englobaram, também, a coordenação viso-manual, dado o trabalho realizado envolvendo a relação entre mãos e olhos.

No dia 16 de setembro de 2024, a professora reuniu as crianças em roda de conversa e dialogou sobre o calendário. A professora perguntou para as crianças qual é o dia da semana, o mês e o ano. Em seguida, foi desenvolvida uma atividade que estava relacionada ao Projeto Vivências Brincantes, com Ivan Cruz e outros artistas. As crianças receberam palitos de picolé e papéis em formato de círculo para montar uma bicicleta, em referência a releitura da obra estudada. Cumpre salientar que no plano de aula da professora para este dia, englobava o calendário e a atividade de releitura da obra da bicicleta de Gustavo Rosa. (Diário de Campo, 2024).

Tomando como base as atividades realizadas, no primeiro momento, a professora trabalhou junto às crianças os aspectos da temporalidade, de ciclos que se renovam, ao incluir no diálogo o dia da semana, mês e ano. Assim, podemos identificar a presença da organização temporal, elemento integrante do desenvolvimento psicomotor, onde se situam funções da renovação cíclica de certos períodos, como por exemplo, os dias da semana, meses e estações (Bueno, 2014).

Por outro lado, a atividade utilizando palitos de picolé foi realizada em articulação com o trabalho pedagógico, pois deu continuidade ao projeto de pinturas em tela, expandindo o conhecimento das crianças sobre várias brincadeiras. Esta atividade utilizando palitos de picolé para fazer colagem reforça o trabalho de controle dos pequenos músculos, neste caso, dos dedos e das mãos, o que demonstra a presença de outro elemento da Psicomotricidade, a coordenação motora fina, a qual se refere ao desenvolvimento da precisão nos movimentos utilizando as mãos, incluindo, também os pequenos grupos musculares (Alves, 2012).

Ainda se faz presente o controle da visão, que também acompanha os gestos realizados pelas mãos. Logo, neste aspecto, destacamos a coordenação viso-manual como elemento psicomotor que, Segundo Oliveira (2015), é referente ao controle da visão ao acompanhar os gestos da mão.

Nesta atividade realizada, também compreendemos que a utilização do formato em círculo, para representar as rodas da bicicleta, direciona o entendimento para a organização

espacial, elemento da Psicomotricidade, uma vez que envolve noções de situações, neste caso, voltadas para a forma, a partir do conceito de círculo. Oliveira (2015) ressalta que na organização espacial, as crianças também apreendem noções de situações, dentre elas, a de forma, isto é, conceitos de círculo, quadrado, triângulo, retângulo.

A professora “B”, reafirma que a Psicomotricidade influencia nas aprendizagens sob auxílio de atividades que incluam o trabalho envolvendo o controle dos pequenos músculos. A esse respeito menciona:

[...]eu trago tanto nas brincadeiras, nessas propostas de entrada também, eu acredito que elas desenvolvam muito a Psicomotricidade [...] com as peças de encaixe, com a própria massinha, quando eu disponibilizo tesoura, o próprio pote de cola, que elas têm autonomia para apertar, para ver quanto sai, quanto não sai (Professora B).

A docente destaca alguns aspectos da Psicomotricidade que estão presentes em seu trabalho pedagógico, como por exemplo, as brincadeiras envolvendo as peças de encaixe, massinha, tesoura e atividades envolvendo colagem. Embora a professora não cite quais elementos estão sendo explorados nessas atividades, reconhecemos o trabalho envolvendo a coordenação motora fina, na execução de atividades realizadas com os pequenos músculos. Segundo Bueno (2014), a coordenação motora fina está relacionada ao controle dos pequenos músculos para a realização de exercícios que incluem recorte, colagem, perfuração e encaixes.

Retomando as ponderações realizadas pela professora “B”, percebemos que as atividades presentes no cotidiano da sala de aula as quais mostraram como foco a coordenação motora fina, também envolvem outros elementos do desenvolvimento psicomotor. No dia 27 de agosto de 2024, em roda de conversa, a professora regente conduziu o diálogo sobre o calendário. Perguntou às crianças qual o mês atual, o dia e o ano. Em outro momento, a professora realizou com a turma uma atividade relacionada ao estudo sobre os pássaros. As crianças foram levadas até a área externa da escola para recolher elementos da natureza para montar o seu próprio ninho. Em sala, utilizaram o que conseguiram recolher para fazer uma atividade de colagem. (Diário de Campo, 2024).

No plano de aula da professora para este dia incluía-se o calendário, no momento da roda de conversa e a vivência dirigida: projeto brincando com os passarinhos e, também, estava contemplada a produção do ninho com as crianças.

Com base nesta atividade, compreendemos que a professora abordou aspectos de um elemento psicomotor, como mencionada, a organização temporal. Ao perguntar às crianças sobre qual o mês atual, dia e ano, foi incluída a ideia de ciclo, em que os períodos se renovam. Segundo Bueno (2014), a organização temporal é inerente à capacidade de situar-se em função

da sucessão dos acontecimentos, da duração dos intervalos, do caráter irreversível do tempo e da renovação cíclica de certos períodos, o que inclui os dias da semana, meses, estações.

Por outro lado, a atividade proposta que direcionou as crianças para a construção de um ninho de pássaros foi efetivada por meio da colagem. Dessa forma, entendemos que existe um trabalho de controle dos dedos e das mãos no desempenho da habilidade situada e, assim, indicamos, novamente, a presença da coordenação motora fina, relacionada aos trabalhos que podem ser realizados com a ajuda das mãos e dos dedos (Almeida, 2010).

Além disso, para que a criança consiga montar e colar o que foi recolhido da natureza, também é necessário um controle ocular, isto é, quando a visão acompanha os gestos da mão. Nesse sentido, identificamos a coordenação viso-manual, elemento constituinte da Psicomotricidade, aqui já elucidado. Conforme enfatiza Oliveira (2015), a coordenação viso-manual incide no controle da visão que acompanha os gestos realizados pela mão. Ainda sobre a atividade proposta, o trabalho realizado estava em articulação com os objetivos de aprendizagem, visto que as crianças estão estudando sobre os pássaros.

Em relação às observações já levantadas, apesar da professora “B” não apontar os elementos do desenvolvimento psicomotor trabalhados nas atividades anteriormente apresentadas, ela sinaliza seus conhecimentos sobre a influência da Psicomotricidade nos contextos de aprendizagens.

Nas questões trazidas neste indicador, as narrativas das professoras revelam uma presença difusa e, por vezes, implícita da Psicomotricidade no cotidiano escolar. As discussões apresentadas evidenciam que as práticas psicomotoras aparecem na organização do trabalho pedagógico, bem como nas práticas pedagógicas, porém, não identificamos intencionalidade conferida à Psicomotricidade. O trabalho desenvolvido pelas docentes demonstrou integração com as experiências lúdicas mediante jogos e brincadeiras, em que foi possível identificar elementos psicomotores, atrelados aos processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a coordenação motora fina, a coordenação motora ampla, a coordenação viso-motora, a coordenação viso-manual e temporal.

Contudo, embora as docentes reconheçam a importância do movimento e de atividades que envolvem o corpo, a análise aponta para uma predominância de ações focadas no desenvolvimento da coordenação motora fina, em detrimento de uma abordagem mais holística e intencional da Psicomotricidade. Em suas narrativas, as professoras enfatizam esse elemento psicomotor ao explicitarem brincadeiras com blocos, com pintura, traços e modelagem.

Essa constatação sugere que, apesar da inserção de atividades com potencial psicomotor, a compreensão e a intencionalidade pedagógica por trás dessas práticas podem não estar plenamente alinhadas com os princípios da Psicomotricidade como ciência que integra os domínios afetivo, cognitivo e motor. Tal cenário levanta questões sobre a formação e os saberes docentes, indicando a necessidade de aprofundamento na articulação entre teoria e prática psicomotora para uma organização do trabalho pedagógico pensado para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Considerações finais

Este estudo buscou traçar reflexões acerca do trabalho pedagógico de docentes que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos, consoante às práticas psicomotoras, nos processos de ensino-aprendizagem. Essa perquisição possibilitou a ampliação do entendimento acerca da Psicomotricidade e a sua contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitem que o/a professor(a) tenham como fundamento o corpo em movimento, cujas finalidades estejam entrelaçadas aos processos de ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

Com base nesses postulados, esta pesquisa teve como objetivo: identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem.

Os resultados apontam que embora as práticas psicomotoras estejam presentes no cotidiano escolar, sua manifestação ocorre de forma predominantemente implícita. Em face ao objetivo deste estudo, identificamos que essas práticas estão presentes em atividades envolvendo experiências lúdicas no cotidiano escolar, as quais integram elementos do desenvolvimento psicomotor: a coordenação motora fina, a coordenação motora ampla, a coordenação viso-manual e temporal. Entretanto, as narrativas das docentes enfatizam o entendimento sobre a Psicomotricidade atrelado à coordenação motora fina ao citarem brincadeiras com modelagem, pintura, traços e blocos.

A partir das narrativas docentes, em consonância aos demais instrumentos/procedimentos de geração de dados, percebemos que, as práticas psicomotoras aparecem na organização do trabalho pedagógico das professoras, mas não foi possível identificar intencionalidade no planejamento. Logo, a Psicomotricidade não se fez presente de forma explícita. Essa lacuna sugere a necessidade de aprofundamento na formação inicial e

continuada, a fim de que seja possível articular de maneira mais consciente e fundamentada as práticas psicomotoras ao objetivo maior de promover o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante disso, reafirmamos a importância de pesquisas futuras que explorem estratégias eficazes para a integração da Psicomotricidade no currículo da Educação Infantil, visando a uma organização do trabalho pedagógico que reconheça o corpo em movimento como dimensão fundante para os processos de ensino-aprendizagem, em consonância com o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p.222-245. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 01 set. 2025.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p.299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2025.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 01 set. 2025.

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ALVES, F. **A infância e a psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

BACELAR, V. L da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade: teoria e prática da escola à aquática**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia & psicomotricidade: pontos de interseção nas dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Loyola, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: EGGERT, C.; TRAVERSINI, E.; PERES & BONIN, L. (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/trabalho-pedag-gico/>. Acesso em: 02 set. 2025.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever, um caminho psicomotor**. Cajamar, SP: Cultural RBL Editora, 2014.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUCKESI, C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, C. (Org.). **Ludopedagogia**. Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2000, p. 10-41.

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete, S. (Org.). **Educação e ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 22-60.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MATTOS, V. (Org.). **Desenvolvimento infantil**: 130 ideias para estimular brincando. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2015.

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 5, n. 13, p. 11-13, mar./jun. 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 4.ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 2 set. 2025.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogos em Educação**, Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago. 2014. p. 327-342. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701002.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.



Mediação, linguagem e desenvolvimento humano: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para compreender a alfabetização

Mediation, language and human development: contributions of the Cultural-Historical Theory to understanding literacy

Manuela Pires Weissböck Eckstein¹

Resumo:

Esse texto analisa a alfabetização a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo-a como atividade mediadora de formação da consciência humana. Sustentado nas contribuições de Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov, discute-se a mediação docente como prática simbólica que articula linguagem, pensamento e desenvolvimento humano. O objetivo é analisar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com base nas contribuições de Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev, desenvolvendo uma reflexão teórica acerca do papel da mediação na alfabetização, compreendida como processo de apropriação da cultura escrita. Trata-se de uma investigação de natureza teórico-conceitual, fundamentada na análise de obras clássicas da Teoria Histórico-Cultural, tomando o método dialético como princípio de elaboração conceitual. A análise demonstra que alfabetizar, sob esses pressupostos, não se restringe à decodificação gráfica, mas implica a inclusão da criança em práticas culturais de linguagem que a humanizem. Conclui-se que o professor, ao atuar pela mediação da palavra, cria condições para o desenvolvimento do pensamento consciente, fazendo da alfabetização uma atividade de formação integral e emancipadora.

Palavras-chave: Alfabetização; Mediação docente; Teoria Histórico-Cultural; Linguagem.

Abstract:

This paper analyzes literacy from the foundations of Cultural-Historical Theory, understanding it as a mediating activity in the formation of human consciousness. Grounded in the contributions of Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, and Davydov, it discusses teacher mediation as a symbolic practice that articulates language, thought, and human development. The aim is to analyze the assumptions of Cultural-Historical Theory, based on the contributions of Lev Vygotsky, Alexander Luria, and Alexei Leontiev, developing a theoretical reflection on the role of mediation in literacy, understood as a process of appropriation of written culture. This study is characterized as a theoretical-conceptual investigation, grounded in the analysis of classical works of Cultural-Historical Theory, adopting the dialectical method as a principle of conceptual elaboration. The analysis demonstrates that literacy, under these assumptions, is not limited to graphic decoding but involves the inclusion of the child in cultural practices of language that foster humanization. It is concluded that the teacher, by acting through the mediation of the word, creates the conditions for the development of conscious thought, making literacy an activity of integral and emancipatory human formation.

¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/PR. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC. Vice-coordenadora do GEPEVI - Grupo de Estudos Escola de Vigotski, vinculado ao CNPQ e a UFFS. Coordenadora do Programa de Extensão Brincadeiras - Laboratório de Alfabetização, na UFFS. Orcid:<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-0390-7233>. E-mail manuela.eckstein@uffs.edu.br

Keywords: Literacy; Teacher Mediation; Cultural-Historical Theory; Language.

Introdução

A alfabetização, mais do que um processo de domínio técnico do código escrito, constitui-se como uma atividade cultural complexa, em que o sujeito se forma nas e pelas relações mediadas pela linguagem. Longe de ser uma aprendizagem restrita à decodificação de signos, ela é, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, um processo de formação humana, em que a palavra se converte em instrumento de pensamento, consciência e transformação. Nessa compreensão, ensinar a ler e a escrever é inserir a criança em um movimento histórico da cultura, permitindo que ela participe dos modos humanos de significar e compreender o mundo.

Nas últimas décadas, contudo, grande parte das práticas escolares têm reduzido a alfabetização a métodos instrumentais e avaliações padronizadas, desconsiderando a dimensão simbólica, estética e formativa da linguagem. Esse reducionismo técnico empobrece o ato de ensinar e limita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desvinculando também a experiência humana e social da palavra. Diante desse cenário, torna-se necessário reafirmar a mediação docente como eixo que estrutura o ensino, como forma de ação cultural intencional, que cria as condições para o desenvolvimento da consciência linguística e do pensamento teórico.

A Teoria Histórico-Cultural nos faz compreender a alfabetização como processo mediado, em que a linguagem desempenha uma dupla função, ou seja, comunicar e formar o pensamento. Para Vigotski (2003), o aprendizado adequadamente organizado ativa processos de desenvolvimento que, de outro modo, não se manifestariam. O ensino é assim, a ação que materializa a mediação entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o cultural, entre o sensível e o racional, movimento no qual se constitui a consciência humana. Leontiev (1978) discute também essa premissa e afirma que o ensino precisa ser compreendido como uma forma particular de atividade, orientada por um motivo superior, ou seja, o desenvolvimento do outro.

Com base nessas questões, este texto² defende que a mediação docente é, antes de tudo, uma atividade de linguagem: o professor age pela palavra, cria sentidos compartilhados e deve incluir a criança na cultura, articulando emoção, pensamento e imaginação. O desenvolvimento da linguagem, nessa concepção, é também desenvolvimento da consciência, e é no espaço subjetivo da sala de aula que esse movimento se realiza. Assim, compreender a alfabetização nessa dinâmica, implica analisá-la como prática de mediação simbólica, em que o docente atua como organizador da experiência cultural da linguagem, favorecendo a passagem da oralidade à escrita, do empírico ao teórico, do cotidiano ao conceitual.

O problema que orienta esta reflexão sintetiza-se na seguinte questão: quais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural permitem compreender a mediação pedagógica como elemento constitutivo do processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao papel da linguagem na formação das funções psíquicas superiores?

Em consonância com esse problema, este texto buscou analisar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com base nas contribuições de Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev, a fim de desenvolver uma reflexão teórica sobre o papel da mediação docente durante a alfabetização, compreendida como processo de apropriação da cultura escrita. Parte-se do pressuposto de que a docência, quando compreendida como atividade mediadora, permite compreender o ensino da linguagem como processo de formação da consciência, no qual o professor atua como mediador do desenvolvimento da linguagem infantil, articulando oralidade, escrita e pensamento.

Assim, neste estudo, articulam-se categorias centrais da Teoria Histórico-Cultural, como mediação, atividade, linguagem e desenvolvimento psíquico, em diálogo com o campo da alfabetização. Ao reconhecer o ensino da linguagem como prática cultural e simbólica, reafirma-se a docência como atividade formadora do ser humano, na qual aprender a palavra é também aprender a pensar, sentir e agir no mundo.

Além de integrar o Programa de Extensão Brincaletas - Laboratório de Alfabetização na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC, como atividade permanente de pesquisa, as discussões deste texto estão vinculadas a uma das produções realizadas durante o estágio de pós-doutorado, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Trata-se de uma investigação de natureza teórico-

² Este artigo constitui-se como um dos desdobramentos do estágio pós-doutoral, dedicado à investigação da linguagem e da mediação docente na alfabetização sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tomando como base reflexões produzidas no âmbito do Programa de Extensão Brincaletas – Laboratório de Alfabetização/UFS.

conceitual, fundamentada na análise de obras clássicas da Teoria Histórico-Cultural, buscando explicitar categorias como mediação, atividade, linguagem e desenvolvimento, e suas implicações para a compreensão da alfabetização como processo formativo. Portanto, este ensaio teórico mantém o compromisso ético e científico de explicitar seus vínculos institucionais e o contexto de desenvolvimento da investigação.

Para fins de organização da discussão, o texto estrutura-se em quatro seções. Na primeira, discute-se a linguagem como mediação e fundamento da consciência, dando ênfase a sua função na formação das funções psíquicas superiores. Na segunda, aprofunda-se a noção de ensino como atividade formativa, dando destaque ao professor na organização das condições para uma aprendizagem consciente. A terceira seção aborda a relação entre oralidade e escrita, compreendendo-as como formas interdependentes de mediação do pensamento. Por fim, a última seção apresenta a literatura infantil como mediação estética e cognitiva na atividade de estudo, indicando que a alfabetização, ao integrar arte e linguagem, realiza sua função mais elevada: a formação da consciência e a humanização do sujeito.

1. A linguagem e a consciência: entre a mediação e o desenvolvimento humano

Analisar a linguagem como instrumento cultural de mediação nas relações entre sujeito e mundo implica discutir seu papel estruturante na formação da consciência e das funções psíquicas superiores. Sob a ótica da teoria histórico-cultural, a linguagem é o elo entre pensamento e ação, transformando-se em princípio organizador da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Nessa direção, precisa-se compreender que a linguagem é um sistema simbólico que reorganiza o funcionamento psíquico e confere intencionalidade à atividade humana (Vigotski, 2003). Por meio dela, o indivíduo deixa de responder mecanicamente aos estímulos externos e passa a agir de modo consciente, regulado por signos. Essa passagem, da reação imediata à ação mediada, representa um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Com base nessa concepção, o pensamento e a linguagem formam uma unidade dialética: o primeiro se estrutura pela palavra, e a palavra adquire sentido no contexto da atividade social. O desenvolvimento linguístico é, portanto, o fundamento do desenvolvimento intelectual. À medida que o sujeito participa de práticas sociais, os significados das palavras se transformam, expressando tanto o conteúdo cultural quanto a experiência individual que os constitui. Desse modo, a linguagem situa-se no centro da formação da consciência. Ao apropriar-se de palavras

socialmente produzidas, a criança internaliza modos coletivos de agir e pensar, transformando-os em processos psíquicos próprios. Esse movimento de internalização e externalização, de fora para dentro e de dentro para fora, articula o individual e o social, o biológico e o cultural, dando origem à consciência humana.

Luria (2007) amplia essa discussão, mostrando que a linguagem, ao reorganizar os sistemas funcionais do cérebro, converte os processos biológicos em processos culturais. O cérebro é plástico porque é moldado pela experiência simbólica: falar, escutar e escrever são atividades que exigem memória voluntária, atenção seletiva e planejamento mental. Assim, a palavra atua como instrumento de regulação e de autodomínio, favorecendo a passagem da ação impulsiva à ação intencional.

Portanto, a concepção semiótica formulada por Vigotski revela a capacidade da linguagem de interpor-se entre o homem e o mundo, transformando simultaneamente o sujeito e o objeto de sua ação. Quando a criança nomeia algo, ela não apenas o identifica, pois insere-o em um sistema de significados partilhado socialmente. A nomeação é um ato de generalização, por meio do qual a criança abstrai o particular e alcança o universal, iniciando o caminho rumo ao pensamento conceitual.

Dessa forma, a linguagem cumpre a dupla função de comunicar e estruturar o pensamento. Ao organizar ideias em palavras, o sujeito torna o próprio raciocínio consciente e refletido. Falar é pensar em voz alta; pensar é dialogar internamente com as palavras herdadas da experiência social.

Considerando o desenvolvimento infantil, a linguagem surge inicialmente como meio de interação e, progressivamente, torna-se instrumento de regulação interna. A criança fala porque precisa comunicar-se; mas, ao dominar a linguagem, aprende a utilizá-la para planejar ações e resolver problemas. O percurso, da função comunicativa à função reguladora, traduz o movimento de interpósíquico para intrapsíquico, essencial às funções psíquicas superiores.

Um exemplo dessa transição é a fala egocêntrica, reinterpretada por Vigotski (2003). Longe de sinalizar egocentrismo, ela expressa o processo de auto-orientação, **ou seja**, ao falar consigo mesma, a criança regula o próprio comportamento, transformando o discurso externo em fala interna, condensada e silenciosa, base do pensamento verbal. A partir dessa unidade entre pensamento e linguagem, decorre a natureza criadora do ato de significar. O pensamento não antecede a linguagem, nem esta reflete passivamente o pensamento: ambos se formam em interação. A palavra é o elo com a consciência, e o pensamento lhe dá conteúdo. Juntos, permitem a elaboração de conceitos e a reorganização das experiências vividas.

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem é também desenvolvimento da consciência. Pela palavra, o sujeito reconstrói mentalmente o mundo, abstrai relações e formula hipóteses, expandindo a experiência para além do imediato. Como discute Vigotski (1984), o aprendizado, quando adequadamente organizado, cria a zona de desenvolvimento iminente que ativa processos mentais que, de outro modo, não se manifestariam.

A partir desta defesa, a mediação docente torna-se determinante. O professor, ao planejar e orientar situações de ensino, cria a relação entre o pensamento empírico da criança e as formas culturais de conhecimento. É pela linguagem do outro, neste caso, a linguagem do professor, que o aluno acessa os significados coletivos e os reelabora em seu discurso. Ensinar é, portanto, um ato de linguagem que transforma a palavra em instrumento de pensamento.

Para que isso ocorra, a mediação deve ser intencional e culturalmente orientada. A linguagem não é apenas objeto de ensino, mas meio pelo qual o ensino se realiza. As interações verbais, como perguntas, recontos, explicações e narrativas, constituem situações de elaboração conceitual. O professor, ao conduzir essas trocas, age como mediador, transformando a comunicação em instrumento de formação da consciência.

Em uma perspectiva ampliada, com base em Leontiev (2004), a linguagem pode ser compreendida como atividade simbólica carregada de motivos, intenções e sentidos sociais. O ensino é, assim, uma forma de atividade mediada cujo objetivo é incluir a criança nas formas superiores de linguagem e pensamento. O domínio da língua escrita intensifica essa inserção cultural, permitindo o trânsito da linguagem cotidiana à linguagem conceitual.

Em síntese, compreender a linguagem como mediação e instrumento de desenvolvimento é reconhecer que o ensino é, antes de tudo, formação de sentidos. A alfabetização deve ser entendida como processo de mediação entre sujeito e mundo cultural, em que a palavra se configura como principal instrumento de humanização. Pela linguagem, o pensamento se eleva do empírico ao consciente, e o biológico transforma-se em um histórico movimento em que se constitui o humano.

2. O ensino como mediação formativa

Partindo da compreensão da linguagem como mediação simbólica e fundamento da consciência, o ensino aparece como a forma socialmente organizada dessa mediação. Se, pela linguagem, o sujeito se apropria das experiências humanas e transforma sua relação com o mundo, é no ensino que essa apropriação se torna intencional e sistemática. Assim, o ato de

ensinar constitui-se a expressão mais elaborada da mediação cultural, ou seja, uma atividade humana orientada pelo propósito de desenvolver no outro as capacidades intelectuais, afetivas e volitivas que caracterizam o ser histórico e social.

Compreender o ensino como atividade mediadora é reconhecer que ele constitui um dos eixos centrais da Teoria Histórico-Cultural. Para Leontiev (1978), a atividade é a unidade básica da vida humana, expressão concreta da relação entre sujeito e mundo. Ela não pode se reduzir a um conjunto de ações que o indivíduo realiza, mas representa a forma pela qual o homem transforma a realidade objetiva e, nesse movimento, transforma-se a si mesmo. Toda atividade deve ser orientada por um motivo, concretizada em ações e efetivada por operações, articulando necessidades humanas, objetivos e condições materiais e simbólicas.

Sob esse olhar, o ensino configura-se como uma forma particular de atividade humana, cujo motivo é o desenvolvimento do outro. A docência, portanto, deve ultrapassar a mera instrução e se materializar como atividade formativa, na qual o professor organiza intencionalmente as condições para que a criança se aproprie dos modos culturais de pensamento, linguagem e ação. Por meio da palavra, dos signos e da organização planejada das tarefas, o professor deve criar situações que possibilitam à criança transitar do empírico ao teórico, do espontâneo ao consciente.

Leontiev (1978) descreve a estrutura da atividade em três níveis interdependentes (motivo, ação e operação) que, pensados pelo professor, revelam a complexidade do ensino como prática social. O motivo é o desenvolvimento humano; as ações são as práticas pedagógicas planejadas; e as operações correspondem aos meios concretos e simbólicos pelos quais o ensino se realiza. Essa estrutura mostra que o ensino requer intencionalidade, consciência e domínio teórico sobre os instrumentos de mediação, entre eles a linguagem.

Durante o processo de alfabetização, é preciso permitir à criança compreender e intervir no mundo por meio da palavra. Ao aprender a ler e escrever, o sujeito não apenas adquire um código, mas reconstrói sua relação com a realidade, passando a operar com significados abstratos e socialmente compartilhados. O professor, como sujeito da atividade de ensino, organiza as condições para que essa transformação se concretize no plano das funções psíquicas superiores. A mediação docente, nesse sentido, é uma forma de atividade cultural e intencional que inclui a criança nos sistemas simbólicos, linguísticos, científicos e estéticos que compõem o patrimônio histórico da humanidade. Ao comunicar saberes, reorganiza a estrutura interna do pensamento do aluno e promove a formação de processos mentais voluntários e conscientes.

Luria (2007) observa que essa reorganização depende da apropriação de instrumentos culturais, que permitem ao sujeito planejar, controlar e avaliar suas próprias ações.

Ao tratar o ensino como atividade mediadora, é preciso considerar também a transformação dos motivos da aprendizagem. Inicialmente, a criança aprende movida por interesses concretos e imediatos. Gradualmente, à medida que participa de práticas culturalmente significativas, o próprio conhecimento torna-se motivo de sua atividade. Essa passagem, destacada por Leontiev (2004), marca a transição da aprendizagem espontânea para a intencional, quando o aprender se converte em necessidade interna e o estudante passa a estudar por interesse cognitivo e não apenas por estímulo externo.

A dimensão formativa da docência reside, portanto, na articulação entre o sentido pessoal e o significado social do conhecimento. Para que o conteúdo escolar se torne significativo, é preciso dialogar com as experiências e vivências concretas da criança. Cabe ao professor criar as relações entre o universal e o singular, traduzindo o saber científico em formas compreensíveis e culturalmente situadas. Essa tarefa exige domínio teórico, sensibilidade pedagógica e consciência de que o ensino é, antes de tudo, uma relação humana mediada pela linguagem.

A linguagem, como já discutido na seção anterior, é o principal instrumento da atividade docente. É pela palavra que o professor orienta, explica, questiona e provoca reflexão. Cada interação constitui uma ação de ensino, na qual se produzem novos significados e se internalizam formas superiores de pensamento. Quando o professor verbaliza conceitos e estimula o aluno a explicitar o que pensa, cria as condições para a formação do pensamento conceitual, eixo do desenvolvimento intelectual e da alfabetização.

Assim, compreender o ensino como atividade mediada pela linguagem significa reafirmar o papel do professor como organizador da experiência social do conhecimento. É ele quem estrutura modos de participação da criança que deve se envolver cognitivamente e afetivamente com o objeto de estudo. A alfabetização, sob esse olhar, não é ponto de chegada, mas ponto de partida, ou seja, o início de uma nova forma de atividade cultural, em que o sujeito age simbolicamente sobre o mundo.

Além disso, a docência é também uma forma de desenvolvimento do próprio professor. Ao planejar, observar e avaliar sua prática, o docente transforma sua ação em objeto de reflexão, reelaborando seus modos de compreender o ensino. Ensinar, sob o enfoque histórico-cultural, é um processo dialético, isto é, ao formar o outro, o professor também se forma; ao mediar o desenvolvimento alheio, desenvolve a própria consciência profissional.

Por fim, essa concepção nos convida a repensar as práticas alfabetizadoras. O ensino deve articular linguagem e pensamento em atividades de criação, diálogo e produção textual, que mobilizam generalização e reflexão. A sala de aula, orientada por princípios histórico-culturais, deve se materializar como um espaço de cooperação e criação coletiva de sentidos. Nela, o aprendizado se torna prática social compartilhada, e o ensino, uma forma de convivência simbólica, em que os sujeitos se formam na e pela linguagem. Em síntese, reconhecer o ensino como atividade de mediação formativa é compreender que seu objetivo último é a humanização. O domínio da linguagem escrita não é fim em si mesmo, mas meio para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da autonomia intelectual e da participação consciente na cultura.

3. Oralidade e escrita como mediação do pensamento

Dando continuidade à discussão sobre o ensino como atividade mediadora, esta seção analisa a linguagem enquanto processo cultural que se manifesta em duas formas interdependentes: a oral e a escrita. Se, na docência, a linguagem é o instrumento que organiza o pensamento e orienta o desenvolvimento, na alfabetização ela se revela como um campo privilegiado em que esse processo se concretiza. A relação entre fala e escrita, portanto, expressa a unidade entre o ensinar e o aprender, entre o interpsíquico e o intrapsíquico, entre a comunicação e a formação da consciência.

A compreensão da linguagem como mediação e fundamento do desenvolvimento humano, conduz à análise de sua dupla manifestação. Na perspectiva histórico-cultural, oralidade e escrita não são etapas independentes nem substitutivas, mas complementares. Vigotski (2003) define a escrita como forma superior de linguagem, resultante de um longo percurso de internalização e generalização da experiência comunicativa. Assim, a relação entre fala e escrita é dialética, pois a linguagem oral se transforma qualitativamente quando o sujeito aprende a escrever, e a escrita, por sua vez, reorganiza o pensamento e a própria fala.

A oralidade constitui o primeiro plano de mediação simbólica da criança. É por meio da palavra falada que ela estabelece vínculos sociais, comunica necessidades e inicia a formação de conceitos. Desde os primeiros anos, a fala é o meio pelo qual o sujeito transforma impressões sensoriais em significados, reorganizando o real em linguagem. Essa forma inicial, de natureza emocional e situacional, se complexifica à medida que a criança participa de práticas discursivas culturalmente estruturadas. A alfabetização, nesse sentido, eleva a oralidade a um novo nível de consciência, transformando o dizer em objeto de reflexão.

Aprender a ler e escrever é apropriar-se de uma forma cultural de comunicação mediada por signos gráficos, o que requer operações mentais mais abstratas. Na escrita, o sujeito representa o discurso ausente, descontextualizado do interlocutor imediato. Essa capacidade de distanciamento, segundo Vigotski (1984), indica o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois exige planejamento, antecipação e controle voluntário. O domínio da linguagem escrita é, portanto, também domínio da própria atividade mental.

Luria (2007) aprofunda essa compreensão ao mostrar que a aprendizagem da escrita reorganiza a estrutura funcional do cérebro e ativa os sistemas de memória e atenção que possibilitam a interiorização da linguagem. Ao transformar a fala em signo gráfico, a criança passa a operar com representações simbólicas de segunda ordem, nas quais o significado não depende mais do contexto imediato, mas da generalização conceitual. Essa transformação marca o salto do concreto ao abstrato e inaugura novas formas de consciência.

A unidade entre oralidade e escrita se expressa na gênese social da linguagem. Ambas emergem das necessidades comunicativas e cognitivas do sujeito e cumprem funções complementares: a fala atende à comunicação imediata e à regulação da ação; a escrita amplia a memória cultural e consolida a experiência coletiva. Para Leontiev (1978), ambas são formas de atividade simbólica orientadas por motivos sociais e sua apropriação depende da inserção do sujeito em contextos de uso significativo.

Ao aprender a escrever, a criança toma consciência da linguagem e do próprio pensamento. A escrita exige que o sujeito planeje, selecione e organize logicamente as ideias, transformando a linguagem em objeto de estudo. Vigotski (2003) observa que a alfabetização se materializa quando a criança compreende a palavra como representação da realidade e o signo escrito como representação da palavra, uma dupla abstração que expressa o nível mais elevado da mediação simbólica.

A oralidade, longe de ser suplantada pela escrita, é seu ponto de partida e também de retorno. A fala impulsiona o desenvolvimento das formas superiores da linguagem e constitui, ao mesmo tempo, o espaço para onde elas retornam em novas condições. Quando o sujeito domina a escrita, sua própria fala se transforma, ou seja, torna-se mais estruturada, coerente e analítica. Esse movimento de ida e volta entre fala e escrita constitui o núcleo da atividade linguística, no qual se unificam pensamento, linguagem e consciência.

A escrita, ao exigir a objetivação do pensamento, revela sua natureza reflexiva. Leontiev (2004) lembra que toda ação mediada por signos implica uma relação consciente entre o sujeito e seu objetivo. Na escrita, essa relação se materializa no texto: o sujeito precisa planejar, revisar

e antecipar os efeitos de suas palavras sobre o leitor. Esse exercício intelectual aprofunda a autopercepção e fortalece o controle voluntário das operações mentais, dimensões centrais do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É no contexto da mediação docente que a criança é incluída nas formas culturais da linguagem escrita, orientando a passagem da oralidade espontânea à escrita consciente. O professor cria situações pedagógicas em que fala e escrita dialogam, permitindo que a criança compreenda as relações entre som, letra, palavra e sentido. A alfabetização é, assim, uma prática de mediação semiótica intencional, na qual o professor organiza as condições para o desenvolvimento da linguagem.

Fundamentada em Vigotski (1984), a mediação pedagógica deve apoiar-se na zona de desenvolvimento iminente, promovendo atividades que desafiem a criança a ir além do nível de desenvolvimento real. Ao propor práticas como leitura dialogada, reconto, escrita coletiva ou ditado reflexivo, o professor deve organizar situações de cooperação e reflexão que, ao se constituírem como vivências formativas, incluem a criança em uma relação com a linguagem e na produção de sentidos sobre ela. Nessas condições, a oralidade deixa de se constituir apenas como forma de expressão e passa a assumir função organizadora do pensamento, configurando-se como espaço de análise e sistematização que prepara o caminho para a apropriação consciente da escrita.

Luria (2007) complementa essa discussão, ao tratar que o domínio da escrita exige não só coordenação motora, mas a reorganização das operações mentais. Ao dominar os signos gráficos, a criança amplia sua memória voluntária e sua atenção seletiva, passando a planejar e controlar as etapas do ato de escrever. A escrita, nesse sentido, é uma forma de autorregulação psíquica. O professor, ao mediar esse processo, ajuda a criança a tomar consciência de suas próprias ações cognitivas, fortalecendo o pensamento reflexivo e o domínio simbólico da linguagem.

A unidade entre fala e escrita também demonstra o caráter social do desenvolvimento linguístico. Ambas se constituem na interação e refletem as condições culturais de produção do discurso. Ao ler, escrever e conversar, a criança participa de práticas culturais que lhe permitem compreender o mundo de forma mediada. Essa inserção simbólica é fundamental para a constituição da consciência, pois é na linguagem oral e escrita que o sujeito se reconhece como parte de uma coletividade histórica.

A alfabetização, nessa perspectiva, ultrapassa o domínio do código alfabético. Trata-se de um processo de humanização pela linguagem, no qual o sujeito se apropria das formas

culturais de expressão e pensamento. O aprendizado da escrita é, portanto, um salto qualitativo no desenvolvimento, pois transforma as operações práticas em operações intelectuais, conferindo à criança novos modos de agir e compreender. Ao ensinar a escrever, o professor oferece à criança o instrumento mais poderoso de interiorização da cultura. Assim, a oralidade e a escrita não são instâncias opostas, mas momentos de um mesmo processo de formação da linguagem e da consciência. A palavra, falada ou escrita, é o meio pelo qual o homem se eleva da experiência imediata à generalização conceitual. É nesse percurso entre o dito e o registrado, entre o diálogo e o texto, que se constrói o pensamento reflexivo. A alfabetização, mediada pelo professor é, portanto, uma atividade simbólica de formação humana, na qual a linguagem cumpre a função de tornar o pensamento consciente e culturalmente partilhado.

Compreender essa unidade entre oralidade, escrita e pensamento abre caminho para uma discussão importante: tratar a literatura infantil como forma privilegiada de mediação estética e cognitiva. É na experiência literária que a linguagem atinge seu grau mais elevado de simbolização, convertendo-se em instrumento de estudo, de imaginação e de formação da consciência, tema que aprofundaremos adiante.

4. A literatura infantil como mediação estética e cognitiva na atividade de estudo

A originalidade desta discussão reside em compreender a literatura infantil não como suporte didático nem como prática complementar da alfabetização, mas como forma de atividade humana, simultaneamente estética e cognitiva, capaz de mediar o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento teórico. Na perspectiva histórico-cultural, a obra literária é uma criação simbólica que sintetiza o percurso da humanidade na linguagem: nela, o sensível e o racional, o emocional e o conceitual, encontram-se em unidade. É justamente nesse ponto que se distingue o olhar aqui proposto: reconhecer, na literatura infantil, uma via privilegiada para a formação da consciência, porque nela a palavra é experiência estética, signo cultural e instrumento de pensamento.

A literatura infantil, por este olhar, ultrapassa a função de recurso pedagógico e se afirma como atividade estética que media o desenvolvimento da consciência e da linguagem. De caráter simbólico e sensível, atua sobre a totalidade do sujeito a partir da emoção, da imaginação e do intelecto, constituindo-se em um instrumento cultural de formação humana. Ao aproximar-se do texto literário, a criança participa de uma experiência que a insere nos modos humanos de sentir, compreender e transformar o mundo pela palavra.

Nessa direção, Vigotski (2001) compreende a arte como forma de mediação estética que reorganiza as emoções e desperta novas formas de pensamento. A literatura, assim, não imita a realidade, mas a recria no plano simbólico, oferecendo à criança a possibilidade de viver experiências complexas em um espaço imaginário partilhado. Essa vivência estética mobiliza processos cognitivos e afetivos que antecedem e sustentam a alfabetização, pois a palavra literária é, simultaneamente, som, imagem e sentido. Ler e ouvir literatura é, portanto, um exercício de sensibilidade e pensamento, em que emoção e cognição se entrelaçam no próprio ato de compreender.

Durante o processo de alfabetização, encontramos na literatura um campo privilegiado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A narrativa, a poesia e o conto infantil ativam memória, atenção e imaginação, criando condições para a generalização conceitual. Luria (2007) destaca que as emoções, ao serem reguladas pela linguagem, adquirem função cognitiva: o sentimento, quando simbolizado, transforma-se em instrumento de compreensão. Assim, o texto literário, ao provocar emoção e reflexão simultaneamente, une afeto e intelecto, preparando o desenvolvimento do pensamento teórico.

Essa relação entre emoção e razão é intensificada pela mediação docente, que transforma o texto em acontecimento de linguagem. Ao narrar, dramatizar, comentar ou propor a escrita inspirada em obras literárias, o professor estimula a relação entre oralidade e escrita, entre expressão e reflexão, entre emoção e conceito. A palavra literária, nesse movimento, torna-se ponto de encontro entre o sensível e o racional, entre o vivido e o pensado, articulando o prazer estético à formação cognitiva.

Com base em Leontiev (1978), a atividade estética é uma forma de atividade humana cujo motivo é o próprio sentido e não a utilidade. Ler ou ouvir uma história é, para a criança, participar de uma ação cujo valor está na experiência de significar, imaginar e criar. Essa vivência simbólica amplia os motivos da aprendizagem, pois desperta o interesse pela linguagem enquanto fenômeno humano. A partir disso, o prazer estético converte-se em motivo interno para a leitura e a escrita, favorecendo a passagem da aprendizagem espontânea à intencional, núcleo da formação da consciência linguística.

Essa transição do prazer para o conhecimento é fundamental, pois é nela que a literatura opera como mediação entre o real e o possível. Ao entrar em contato com mundos imaginários, a criança exercita a capacidade de abstrair, criar imagens mentais e compreender o ponto de vista do outro. Essa ampliação da experiência é condição essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico e para o domínio da linguagem escrita. O texto literário, ao permitir que a

criança veja o mundo por meio de significados novos, eleva a linguagem a uma dimensão criadora e reflexiva.

Durante o processo de alfabetização, essa dimensão simbólica se traduz na escuta estética da palavra. Os ritmos, repetições e sonoridades do texto literário, especialmente nas narrativas orais, parlendas e poesias, ajudam a criança a perceber a estrutura sonora da língua e a relação entre fonema e grafema. Mais do que um treino de decodificação, trata-se de um encontro sensível com a materialidade da linguagem, em que a palavra é vivida com sentido e emoção.

Nessa perspectiva, a mediação docente assume sua natureza estética. O professor é aquele que cria as condições para o encontro significativo entre a criança e a palavra. Ele lê, interpreta, entona e escuta, transformando a leitura em experiência compartilhada e carregada de sentidos. Luria (2007) observa que a linguagem literária, ao envolver emoção e representação simbólica, atua sobre os sistemas funcionais da memória e da atenção, fortalecendo a autorregulação psíquica. A criança que participa dessas práticas aprende não apenas a compreender textos, mas a organizar o próprio pensamento por meio da palavra.

Cada história ou poema contribui, assim, para a formação da consciência narrativa, estrutura mental que permite ordenar temporalmente a experiência e dar-lhe coerência simbólica. Essa consciência narrativa prepara a criança para a atividade de estudo, forma superior da atividade principal na idade escolar, conforme discute Leontiev (1978). A passagem do prazer estético para o estudo consciente ocorre quando o motivo da leitura deixa de ser o entretenimento e passa a ser o conhecimento. A literatura transforma-se em objeto de reflexão e análise, integrando-se à própria estrutura da atividade de estudo.

A partir daí, a criança aprende a operar com a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como objeto de reflexão teórica. A leitura e a escrita tornam-se meios de acesso ao conhecimento, e não simples fins em si mesmas. O professor, como mediador, organiza situações em que a literatura funciona como instrumento simbólico de aprendizagem, mobilizando as funções psíquicas superiores. O texto literário cria, então, uma situação de aprendizagem na qual o objeto é simbólico e internalizado na palavra, condição essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico.

É nesse ponto que Vigotski (2001) e Davidov (1988) convergem ao demonstrar que a imaginação e o pensamento teórico formam uma unidade dialética. A imaginação é o elo entre o sensorial e o conceitual, e, na leitura literária, não se opõe ao real, mas o reconstrói simbolicamente. Ao antecipar, comparar e projetar situações narrativas, a criança exercita

operações mentais como análise, síntese e generalização, componentes centrais da atividade de estudo. Quando o professor planeja a leitura literária com intencionalidade teórica, transforma o texto em objeto de investigação, estimulando o pensamento reflexivo e abstrato.

Nesse mesmo sentido, Luria (2007) reforça que o desenvolvimento das funções voluntárias e conscientes depende da internalização de instrumentos simbólicos. A literatura, ao mobilizar linguagem, emoção e imaginação, reorganiza a *psique* e promove o autocontrole mental. Ao ler uma narrativa, a criança aprende a controlar a atenção, reter informações relevantes e compreender relações causais, exercitando a autonomia do pensamento e o domínio das próprias ações cognitivas.

A literatura, quando situada como elemento da atividade de estudo, revela-se instrumento de integração entre o sensível e o conceitual. Por um lado, conserva o caráter afetivo e criador da arte, e por outro, instaura operações mentais próprias do pensamento teórico. A leitura literária, sob essa perspectiva, desenvolve o modo de pensar reflexivo e generalizante, característico da aprendizagem conceitual. Imaginação e razão deixam de ser instâncias opostas e passam a formar uma unidade dinâmica que constitui a consciência.

A alfabetização mediada pela literatura, portanto, realiza a função essencial da formação humanizada, ou seja, incluir o sujeito nas formas mais elaboradas da atividade humana. A criança, ao estudar a linguagem por meio da arte, internaliza não apenas o código, mas a lógica simbólica que sustenta o pensamento. O professor, ao organizar a leitura literária como fundamento de uma dada atividade de estudo, cumpre o papel de mediador do desenvolvimento psíquico e cultural, unindo o estético e o cognitivo, o individual e o coletivo.

Assim, a literatura infantil, compreendida na estrutura da atividade de estudo, é meio de formação da consciência teórica e estética. Ao estudar a linguagem nas formas literárias, a criança se apropria de operações mentais superiores, como análise, síntese e generalização, em uma dimensão afetiva e criadora. Cumpre-se, assim, a dupla função da arte e do ensino: educar a sensibilidade e formar o intelecto, revelando a literatura como instrumento cultural que unifica imaginação, linguagem e consciência, fundamentos do humano e da aprendizagem escolar.

Considerações finais

A análise realizada ao longo deste texto permitiu reafirmar que a alfabetização, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, é um processo de humanização mediado pela linguagem. Ao compreender a docência como atividade intencional e simbólica, constatou-se que o professor é quem deve dar as condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores,

atuando como mediador entre o sujeito e os modos culturais. Assim, a mediação docente se revela o núcleo da prática alfabetizadora, pois é por meio dela que a criança é inserida na cultura escrita e se apropria de novas formas de consciência.

A discussão teórica mostrou que a linguagem é o eixo estruturante do desenvolvimento humano, relacionando comunicação e pensamento, emoção e reflexão. A oralidade e a escrita, longe de se constituírem como fases separadas, formam um sistema dinâmico de mediação simbólica, em que a palavra falada prepara a base para a abstração da escrita, e esta, por sua vez, reorganiza o próprio modo de pensar e de falar. A alfabetização, nessa perspectiva, é um processo de elevação da linguagem ao plano da consciência, no qual o sujeito se torna capaz de agir sobre o mundo por meio de significados.

Ao reconhecer o ensino como atividade formativa, compreende-se que o ato pedagógico ultrapassa a dimensão técnica e se transforma em prática de criação cultural. O professor, ao planejar, dialogar e problematizar, cria situações em que a criança pode agir intelectualmente, refletir sobre sua própria linguagem e internalizar conceitos. A sala de aula, então, converte-se em espaço de cooperação simbólica, em que a palavra é instrumento de mediação, e o ensino, um modo de produzir sentidos.

A discussão sobre a literatura infantil como mediação estética e cognitiva, amplia a compreensão da alfabetização, mostrando que a arte é também forma de pensamento e instrumento de desenvolvimento da criança. Ao articular emoção e razão, imaginação e reflexão, a literatura cria as condições para a passagem do sensível ao conceitual, do prazer estético ao pensamento teórico. Nesse processo, a palavra literária atua como instrumento de formação da consciência e como meio de integração entre o afeto e o intelecto, revelando que a alfabetização é, ao mesmo tempo, ato cultural e experiência estética.

Conclui-se, portanto, que a mediação docente na alfabetização é uma atividade de linguagem e de formação da consciência. O professor, ao agir pela palavra, mobiliza processos psicológicos complexos, reorganiza a relação da criança com o conhecimento e possibilita que ela se inscreva na cultura de modo ativo e criador. A alfabetização, entendida como forma de atividade humana, deve ser orientada por motivos internos, como o desejo de compreender, expressar e significar, e não apenas por exigências externas.

Mais do que ensinar letras e palavras, alfabetizar é incluir a criança no universo simbólico da humanidade, abrindo-lhe caminhos para pensar, imaginar e transformar o mundo. A mediação docente, fundamentada na teoria histórico-cultural, cumpre assim, sua função:



formar sujeitos conscientes, capazes de agir sobre a realidade com autonomia, sensibilidade e pensamento crítico.

Referências bibliográficas

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2004.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.