

Dossiê:

Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”





Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2026 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa
Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Organização

Dr. Carlos Alberto Vasconcelos (UFS)
Dra. Michele Morgane de Melo Mattos (UFF/UFS)
Ma. Cynthia da Silva Anderson (Seduc/SE/UFS)
Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS)

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Vera Lucia Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana
E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ
R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP:
79200-000 E-mail: revistagepfip@ufms.br
Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2026. **Edição Especial**

v.2, n. 22, p. 1-336, set. 2026.

Dossiê – **Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”**

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5
CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.



Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ.

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

Camila Ítavo
Reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Grazielle Lourenço Toledo
Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)
Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)
Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)
Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)
Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)
Dra. Milagros Elena Rodríguez (Universidad de Oriente, Cumaná Estado Sucre/Venezuela)

Conselho Executivo

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)
Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

Dr. Anderson de Araújo Reis (SEDUC-SE)
Dr. Carlos Alberto de Oliveira Pádua (SEMED/Teresina)
Dr. Carlos Alberto Vasconcelos (UFS)
Dr. Celso Mandlate (MEC/Moçambique)
Dr. Cristiano Mezarroba (UFS)
Dr. Ederson Locatelli (UFRN)
Dr. José Batista de Sousa (SEC-BA)
Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)
Dr. Paulo Sérgio Marchelli (UFS)
Dr. Rony Rei do Nascimento Silva (UNIT)
Dr. Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto (UFF)
Dra Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (UFRB)
Dra Rita de Cácia Santos Souza (UFS)
Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel (IFRJ)



Dra. Elaine de Jesus Souza (UFCA)
Dra. Elizabete Farias Lima (UFS)
Dra. Fernanda Amorim Arcosi (UFS)
Dra. Leia Andrade (UFS)
Dra. Marlene Rios Melo (FURG)
Dra. Michele Morgane de Melo Mattos (UFF/UFS)



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....7-11

Michele Morgane de Melo Mattos
Cynthia da Silva Anderson
Carlos Alberto Vasconcelos

ARTIGOS

VIVÊNCIAS A MUITAS MÃOS: CONSTRUINDO CULTURA DE PAZ COM CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS.....12-26

Marceleia Santana dos Santos
Kátia Siena Santos Dias
Julianna Britto Oliveira Santos

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO CATALISADORA DE UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVO.....27-46

Lauro Luiz Pereira Silva

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....47-60

Cleuza Leite de Oliveira Santos
Adriana do Socorro Campos de Lira

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: REFLEXÕES.....61-74

Tânia Silva Novais
Manuel João António Alfredo

MONTESSORI, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO DE ESCOPO.....75-94

Stéfanie Gusmão
Maria Clara Gusmão
Cândida Maria Santos Daltro Alves

POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS MÉDIOS NO BIÉ (ANGOLA).....95-113

Viegas José

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPASSES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA).....114-133

Hermano José Pereira Silva
Célio de Mendonça Clemente
Emmanuel de Mello Nogueira



**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH):
BREVE CARACTERIZAÇÃO E CONEXÕES COM A VIDA.....134-148**

Mônica De Gois Silva Barbosa

Vagner Dos Santos Barbosa

Alzenira Aquino de Oliveira

**A ARGUMENTAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA.....149-165**

Tatiane Santos Silva

Adjane Costa Tourinho e Silva

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS:
DIÁLOGOS COM A INTERCULTURALIDADE.....166-181**

Helayne Cristina Carvalho do Nascimento

Alice Alexandre Pagan

Raquelina Castro de Sousa Sampaio

**O PAPEL DAS TECNOLOGIAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....182-199**

Jhonatas Isac Pereira Nunes Lima

Marcos Batinga Ferro

Carlos Alberto de Vasconcelos

**O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO INTERFACE DE INCLUSÃO PARA
PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): AVANÇOS,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....200-218**

Cosme dos Santos Montalvão

Carlos Alberto Vasconcelos

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL COM USO DO SCRATCH JR COMO FERRAMENTA DE ENSINO
E APRENDIZAGEM.....219-238**

Raynara Sousa Pereira

Gracy Pinheiro Fortes

Sebastião Rodrigues-Moura

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: O USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....239-252**

Maria José Henrique Santana do Nascimento

Cristiane Araujo Santos Oliveira

Leia de Andrade

Isa Regina Santos dos Anjos

**A CONSTRUÇÃO DA MULHER FEMININA: DA ABNEGAÇÃO ÀS
POSSIBILIDADES DE SUBVERSÃO.....253-268**

Camila Barreto Cavalcante

Juliana Farias Santos

Dinamara Garcia Feldens



CORPOS FEMININOS DISCIPLINADOS NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA.....269-284

Juliana Farias Santos
Charlene Pereira

EDUCAÇÃO PERANTE AMBIVALENCIAS CULTURAIS EM MOÇAMBIQUE: UMA REFLEXÃO EM TORNO DE DELÍRIOS HISTÓRICOS DE RAPARIGAS E O CURRÍCULO ESCOLAR..... 285-302

Domingos Pinto Mabunda

EDUCAÇÃO SEXUAL E (BIO)DOCÊNCIAS: (DES)CONSTRUÇÕES A PARTIR DOS ESTÁGIOS CURRICULARES.....303-322

Elaine de Jesus Souza
Tailson dos Santos Silva

SEXUALIDADE DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS.....323-336

Tatiana Pinheiro da Cruz
Carlos Alberto Vasconcelos
Elaine de Jesus Souza



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PREFÁCIO

Michele Morgane de Melo Mattos¹
Cynthia da Silva Anderson²
Carlos Alberto Vasconcelos³

*A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(Manoel de Barros, 1996)*

O poeta Manoel de Barros, com toda sua agudeza e inventividade, sem dúvida, é uma inspiração para educadoras e educadores que se dispõem a esmiuçar, problematizar e, quiçá, pensar em outras possibilidades para a educação. Para tanto, é necessário se desvincular do único modelo educacional escolar, vigente há séculos, fundado com o capitalismo como um importante braço para formação e disseminação de seus interesses e valores, domesticando e homogeneizando, assim, os indivíduos, seus comportamentos, sentimentos e necessidades.

Theodor Adorno (2023), um dos fundadores da Teoria Crítica da Sociedade, também conhecida como Escola de Frankfurt, teceu reflexões sobre formação e/ou educação no contexto da sociedade sob a égide do capital, que se volta mais à adaptação à sociedade e ao mundo do trabalho, banalizando a dimensão emancipatória e humanizadora da formação. Embora a educação escolar tenha avançado com o acesso e inclusão de grupos sociais historicamente marginalizados da sociedade por intermédio da educação como direito humano, ao guiar-se

¹ Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe; e-mail: michelemorgmattos@gmail.com.

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, Professora da rede estadual de educação de Sergipe; e-mail: cyndanderson@hotmail.com.

³ Pós-doutor em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Doutorado em Ensino da Renoen, ambos da UFS; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC); e-mail: grupo.foptic@gmail.com.



pelo cumprimento de metas visando melhores desempenhos em avaliações externas e internas, ao desenvolvimento de competências e habilidades e às demandas do mundo do trabalho, a função da educação limita-se à adaptação e conformação social, como alertado pelo filósofo frankfurtiano. Consequentemente, reproduz a estrutura social na qual impera a lógica do capital e da competitividade que mais exclui do que acolhe as diferenças humanas, obstando um projeto educacional humanizador (Mattos; Costa, 2025).

Urge “transver” o mundo e enxergá-lo como Manoel de Barros, que não o vê pelo princípio capitalista da utilidade, pois prefere enaltecer as singularidades e os despropósitos. É preciso traçar um outro projeto educacional criativo, solidário, sustentável e inclusivo, que tenha sua origem nas individualidades de cada estudante e que vá além da mera adaptação social. A formação docente precisa ser esse espaço de inventividade de possibilidades, considerando a importância:

[...] de uma prática pedagógica que valorize a integração entre os avanços tecnológicos, os saberes científicos e as demandas sociais, de maneira a formar cidadãos críticos e participativos. Assim, o papel do docente assume uma dimensão estratégica, não apenas como mediador do conhecimento, mas também como agente transformador, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento das futuras gerações (Lima; Vasconcelos, 2025, p. 3).

Desse modo, agregamos neste dossiê textos que apresentam reflexões que partem de incômodos e questionamentos e que buscam possibilidades outras para a educação.

Os artigos que compõem este dossiê são em sua maioria oriundos do I Colóquio Internacional Interfaces entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação e I Simpósio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – FOPTIC⁴, que ocorreu entre 16 e 19 de outubro de 2024, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foram submetidos à avaliação de um Conselho Editorial Especial, constituído especificamente para a apreciação dos trabalhos desta edição. O referido Conselho foi composto, principalmente, por pesquisadores doutores vinculados à UFS e ao FOPTIC, assegurando uma apreciação acadêmica específica dos textos que integram esta publicação.

O primeiro artigo, intitulado **Vivências a muitas mãos: construindo cultura de paz com crianças e suas famílias**, de autoria de Marceleia Santana dos Santos, Kátia Siena Santos Dias e Julianna Britto Oliveira Santos, tece reflexões sobre a importância do desenvolvimento da cultura de paz nas escolas, considerando que vivemos em uma sociedade onde os valores essenciais para a convivência, como respeito, educação, diálogo, cooperação e ética, têm sido gradualmente negligenciados.

O segundo artigo, **Educação socioemocional como catalisadora de um processo de**

⁴ Endereço eletrônico do evento: <https://www.even3.com.br/foptic2024-465101>



ensino e aprendizagem significativo, de Lauro Luiz Pereira Silva, discute a importância da educação socioemocional como essencial ao desenvolvimento discente e propõe uma intervenção pedagógica em uma escola pública evidenciando seus desafios, como conflitos interpessoais e baixa empatia, focalizando na habilidade, respeito e inteligência emocional.

Sob essa perspectiva, o terceiro artigo, de autoria de Cleuza Leite de O. Santos e Adriana do Socorro Campos de Lira, **A inteligência emocional e sua contribuição para o ensino e aprendizagem de alunos do Ensino Médio**, propõe estratégias de inteligência emocional (IE) que possam ser empregadas por professores na formação integral de estudantes do Ensino Médio, partindo da perspectiva da escola como um espaço que pode contribuir com o desenvolvimento socioemocional.

O quarto artigo, intitulado **Coordenação pedagógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA): reflexões**, de Tânia Silva Novais e Manuel João António Alfredo, discute a atuação desse profissional da educação no contexto da EPJA, considerando sua constituição histórica, suas atribuições e os desafios inerentes a essa modalidade de ensino.

O quinto artigo, intitulado **Montessori, educação especial e escolas públicas: uma revisão de escopo**, de Stéfanie Gusmão, Maria Clara Gusmão e Cândida Maria Santos Daltro Alves, mapeia a produção científica brasileira sobre o método Montessori em interface com a educação especial e a escola pública, por meio de uma revisão de escopo.

O sexto artigo, **Política de formação inicial de professores para educação especial nos institutos médios no Bié (Angola)**, Viegas José investiga a evolução normativa da formação inicial de professores para a educação especial na província do Bié, b

em como destaca os desafios de sua implementação e as necessidades formativas.

O sétimo artigo, **A inclusão de estudantes com necessidades de atendimento educacional especializado: impasses e desafios dos professores da Educação Básica**, de autoria de Hermano José Pereira Silva, Célio de Mendonça Clemente e Emmanuel de Mello Nogueira, investiga a inclusão educacional em três escolas localizadas na cidade de Caririçu-CE com o intuito de discutir e disseminar o tema da educação inclusiva nas instituições escolares.

O oitavo artigo, que tem como título **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): breve caracterização e conexões com a vida**, de autoria de Mônica de Gois Silva Barbosa, Vagner dos Santos Barbosa e Alzenira Aquino de Oliveira, busca descrever e caracterizar brevemente o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tecendo reflexões sobre suas repercussões e conexões na vida familiar, escolar e social do indivíduo que apresenta o referido transtorno.

No nono artigo, **A argumentação e a inclusão escolar da pessoa com deficiência na**



educação científica, Tatiane Santos Silva e Adjane Costa Tourinho e Silva discutem a importância da argumentação na educação científica sob a perspectiva de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

O décimo artigo, **Inclusão da pessoa com deficiência no ensino de Ciências: diálogos com a interculturalidade**, sob a autoria de Helayne Cristina Carvalho do Nascimento, Alice Alexandre Pagan e Raqueline Castro de Sousa Sampaio, discorre sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino de ciências, analisando se por ela passa por um processo intercultural.

O décimo primeiro artigo, **O papel das tecnologias para a inclusão de pessoas com deficiência visual no ambiente educacional**, de Jhonatas Isac Pereira Nunes Lima, Marcos Batinga Ferro e Carlos Alberto de Vasconcelos, visa compreender como as tecnologias podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

O décimo segundo artigo, **O uso da Tecnologia Assistiva como interface de inclusão para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): avanços, desafios e perspectivas**, de autoria de Cosme dos Santos Montalvão e Carlos Alberto Vasconcelos, analisa a importância da utilização da Tecnologia Assistiva e das práticas pedagógicas inclusivas no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O décimo terceiro artigo, **Pesquisa-formação com professores dos anos iniciais do ensino fundamental com uso do Scratch Jr como ferramenta de ensino e aprendizagem**, de Raynara Sousa Pereira, Gracy Pinheiro Fortes e Sebastião Rodrigues-Moura, analisa o processo formativo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma proposta de pesquisa-formação voltada à inserção da programação por meio do Scratch Jr como recurso pedagógico.

O décimo quarto artigo, intitulado **Práticas pedagógicas inovadoras: o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação inclusiva e a mediação pedagógica**, de autoria de Maria José Henrique Santana do Nascimento, Cristiane Araújo Santos Oliveira, Leia de Andrade e Isa Regina Santos dos Anjos, tece reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras considerando o desafio da cultura digital, destacando o papel docente na mediação pedagógica voltada à inclusão e à aprendizagem significativa.

O décimo quinto artigo, intitulado **A construção da mulher feminina: da abnegação às possibilidades de subversão**, Camila Barreto Cavalcante, Juliana Farias Santos e Dinamara Garcia Feldens tecem considerações importantes para pensar a construção da mulher feminina nos discursos que atravessaram a história.

Juliana Farias Santos e Charlene Pereira, no décimo sexto artigo, **Corpos femininos disciplinados na Escola Normal Rui Barbosa**, destacam alguns dos discursos que circulavam



na referida escola, se constituindo como dispositivos de disciplinarização dos corpos femininos.

O décimo sétimo artigo, **Educação perante ambivalências culturais em Moçambique: uma reflexão em torno de delírios históricos de raparigas e o currículo escolar**, de Domingos Pinto Mabunda, problematiza o currículo moçambicano no contexto da ancestralidade, diversidades e tensões identitárias e culturais, tecendo reflexões sobre a definição de saberes elegíveis ao currículo escolar.

O décimo oitavo texto, intitulado **Educação sexual e (bio)docências: (des)construções a partir dos Estágios Curriculares**, de autoria de Tailson dos Santos Silva e Elaine de Jesus Souza, busca evidenciar a potência dos estágios na (des)construção de identidades/diferenças docentes e propostas curriculares sobre as temáticas da Educação Sexual por meio da problematização de discursos em narrativas (auto)biográficas de estagiários/as.

E, por último, mas não menos importante, pois se trata de um tema extremamente relevante, o décimo nono artigo, intitulado **Sexualidade de alunos/as com deficiência intelectual: concepções de professores/as de ciências**, de Tatiana Pinheiro da Cruz, Carlos Alberto Vasconcelos e Elaine de Jesus Souza, que tem como objetivo mapear artigos, dissertações e teses sobre o ensino de sexualidade para estudantes com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, sugerimos a leitura dos textos que compõem este dossiê na intenção de contribuir com o desenvolvimento de traços não acostumados e de possibilidades de transver o mundo, como disse o poeta Manoel de Barros, por meio da educação democrática, política e humana.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record; 1996.

LIMA, Jhonatas Isac Pereira Nunes; VASCONCELOS, Carlos Alberto de. Teoria e prática: experiência a partir de um estágio no ensino superior. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 8, e23134, 2025. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/23134>. Acesso em: 14 ago. 2026.

MATTOS, Michele Morgane de Melo; COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas, educação e inclusão escolar: reflexões sobre formação docente. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 11, n. 28, p. 103–116, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/24228>. Acesso em: 14 ago. 2026.

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

VIVÊNCIAS A MUITAS MÃOS: CONSTRUINDO CULTURA DE PAZ COM CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

EXPERIENCES SHARED BY MANY HANDS: BUILDING A CULTURE OF PEACE WITH CHILDREN AND THEIR FAMILIES

Marcleia Santana dos Santos¹

Kátia Siena Santos Dias²

Julianna Britto Oliveira Santos³

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexão sobre a importância da cultura de paz nas escolas, considerando que vivemos em uma sociedade em que os valores essenciais para a convivência, como respeito, educação, diálogo, cooperação e ética, têm sido gradualmente negligenciados. Essa situação afeta significativamente as relações humanas, com reflexos profundos no ambiente escolar. Diante desse cenário, o principal objetivo deste trabalho foi criar espaço para reflexão acerca da cultura de paz em uma comunidade escolar de Educação Infantil, promovendo a adoção de novas atitudes no cotidiano pedagógico. A proposta foi metodologicamente referenciada por uma abordagem participativa em que a temática foi inicialmente apresentada aos professores e à equipe pedagógica da escola, seguida de uma abordagem colaborativa com as crianças e as famílias. Foi construído um cronograma de atividades, de modo interativo e diversificado, envolvendo teorias e práticas significativas, como exibição de vídeos, uso de músicas, elaboração de cartazes e leitura de textos relacionados ao tema com toda a comunidade escolar. Dentre os resultados obtidos, considerou-se essencial o fortalecimento e a qualificação dos vínculos com a comunidade escolar, envolvendo as famílias e estimulando seu protagonismo na construção de sentimentos e atitudes cotidianas pautadas na paz, na empatia e na colaboração. As reflexões e as ações contaram com a participação das crianças, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, sendo de extrema importância para o alcance do objetivo desta pesquisa. Dessa forma, buscou-se proporcionar, nos tempos e espaços escolares, experiências e vivências relacionadas ao respeito, à harmonia e à participação, capazes de potencializar qualitativamente o desenvolvimento e a aprendizagem, sob os eixos da educação integral, em diálogo com os princípios e as finalidades da educação de crianças pequenas.

Palavras-chave: Comunidade colaborativa. Cultura de paz. Educação infantil.

¹ Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica. E-mail: sakuracardkeia2@hotmail.com

² Pedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado. E-mail: katiasiene@yahoo.com.br

³ Mestra em educação, Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: juliannabritto1980@gmail.com



ABSTRACT

This article reflects on the importance of a culture of peace in schools, considering that we live in a society where essential values for coexistence, such as respect, education, dialogue, cooperation, and ethics, have been gradually neglected. This situation significantly affects human relationships, with profound and impactful repercussions in the school environment. Given this scenario, the main objective of this work was to create a space for reflection on the culture of peace among early childhood education students, promoting the adoption of new attitudes in daily school life. Methodologically, it was based on a participatory approach where the theme was initially presented to the teachers and the school's pedagogical team, followed by a collaborative approach with the children and families. An interactive and diversified schedule of activities was created, involving significant theories and practices, such as video screenings, the use of music, the creation of posters, and the reading of texts related to the theme for the entire school community. Among the results obtained, we consider it essential to strengthen and enhance broader ties with the school community, involving families and encouraging them to take on leading roles in building peace, empathy, and collaboration. The reflections and participatory attitudes of the children, both in and out of the school environment, were extremely important for achieving the objective of this research. Therefore, the aim was to provide school time/spaces with feelings, experiences, and activities correlated with respect, harmony, and participation that qualitatively enhance development and learning, under the axes of holistic education, thus aligning with the principles and purposes of education for young children.

Keywords: Collaborative community. Culture of peace. Early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais, a vida societária tem demandado princípios de convivência harmônica, como respeito, educação, diálogo, cooperação e ética, considerados elementos importantes para a valorização e a celebração das relações humanas, na perspectiva cosmológica. Nas instituições escolares, entendidas como células da sociedade, verificam-se, historicamente, situações que demandam a intervenção de educadores, da equipe pedagógica e da administração para ajudar os estudantes a refletir e a recriar seus espaços/tempos, de modo a potencializar elementos de cidadania e democracia plena. Urge o enfrentamento das multifacetadas formas de violência, incluindo agressões físicas, verbais e simbólicas (como o *bullying*), a violência silenciada (indiferença em relação ao outro) e aquelas relacionadas a fatores estruturais, que constituem pilares para a ocorrência de racismo, capacitismo e violência de gênero.

A recorrência de atos e sentimentos pautados na natureza maniqueísta presente nas instituições educacionais e reforçados por seus currículos ocultos faz com que muitos estudantes manifestem sentimentos solipsistas, desmotivando-se em sua trajetória escolar e, em algumas ocasiões, impactando até mesmo sua permanência e a qualidade de seu desenvolvimento e de suas



aprendizagens. Assim, a violência assume, nas instituições, formas multirreferenciais e multimodais, constituindo um relevante desafio no âmbito educacional. As formas mais frequentes de barbárie são sofridas e naturalizadas, a exemplo da agressão verbal, da segregação e da redução de oportunidades, consubstanciadas principalmente na discriminação e no preconceito em razão de cor, fé, classe social ou orientação sexual (Jares, 2002).

Para que qualquer indivíduo consiga ter acesso proativo ao conhecimento acumulado ao longo da história, é necessário um ambiente de convivência saudável e propício a vivências significativas. A escola, nesta perspectiva, desempenha um papel fundamental e privilegiado no acesso a esses saberes e em sua reconstrução; no entanto, precisa avançar no planejamento de ações que dialoguem de forma interseccional com os atores educacionais, a fim de promover a reflexão sobre suas finalidades, seus princípios e seus valores, bem como sobre formas conscientes e potentes de sua construção. A sociedade está passando por mudanças profundas, marcadas por aspectos tanto positivos quanto negativos, entre os quais se encontram concepções epistemológicas e ontológicas da vida humana e a busca por mecanismos de enfrentamento às mazelas e à marginalização dos sujeitos sociais, enquanto se enfrentam também as consequências das desigualdades sociais, evidenciadas no aumento do uso de drogas lícitas e ilícitas, na exploração sexual infantil e em tantas outras violências, em suas múltiplas facetas, que atravessam os sujeitos desde a infância até a idade adulta.

Diariamente, nos meios de comunicação, são relatados incidentes de agressões, homicídios, roubos, sequestros, entre outros, e a escola, como parte dessa sociedade, também é afetada por essas questões, com destaque para a violência. Compreende-se que a violência não se limita apenas ao ambiente externo das escolas; ela ultrapassa essas fronteiras, uma vez que notícias sobre agressões dentro das instituições educacionais têm sido cada vez mais frequentes.

Dessa forma, a necessidade de ampliar o debate sobre a promoção da cultura de paz na educação é pauta fundamental e urgente. O esgotamento dos métodos focados no combate à violência (cultura repressiva) impulsiona a busca por abordagens preventivas e educativas dentro das escolas, a fim de conter a violência.

Quanto mais se discutem as formas e as manifestações da violência no cotidiano, mais essas situações ganham visibilidade por meio de seu desvelamento, de relatos e de reflexões, o que demonstra a relevância de associar a essas ações estratégias voltadas à promoção da cultura de paz. Somente dessa maneira, ao longo do tempo, será possível construir um ambiente escolar equânime, em que haja respeito entre as pessoas, contribuindo, em conjunto com outras instituições, para a construção de relações sociais harmônicas.

Para alcançar este propósito, é essencial construir comunidades de aprendizagem e de pertencimento, envolvendo os estudantes e suas famílias, uma vez que estas são, conforme Fernández



(2005, p. 36), “o primeiro modelo de socialização de nossas crianças”. Dessa forma, percebe-se que a família desempenha um papel fundamental na formação dos primeiros laços emocionais, no posicionamento e na construção de atitudes desde a infância dos sujeitos.

A comunidade, enquanto local de aprendizagens colaborativas, reflexivas e relacionais, constitui um espaço significativo de envolvimento, pertencimento e criação de estratégias que visam a contribuir assertivamente para as vivências dos estudantes, sendo essencial ampliar esse processo para outros atores comunitários, como a família e o próprio território em que a escola está inserida. Para que ocorra uma mudança relevante na cultura das escolas e na sociedade, é necessário que os familiares sejam parte ativa dessa transformação.

Nesse contexto, o presente estudo tem como finalidade discutir as implicações teórico-práticas da construção da cultura de paz a partir da unidade escolar e promover uma agenda de ações educativo-pedagógicas voltadas à promoção da cultura de paz nas relações entre crianças, famílias e comunidade escolar na escola pesquisada, tendo como objetivos secundários refletir sobre o papel do docente na adoção de práticas pedagógicas que envolvam questões de paz nas escolas e averiguar como a cultura de paz pode contribuir para o desenvolvimento do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados revelaram que a temática, ainda que recorrente, demanda atenção permanente dos sujeitos educacionais e que a reflexão e a criação de estratégias contribuem para o fortalecimento dos elos entre esses sujeitos, sejam eles docentes, crianças, famílias ou a comunidade de modo ampliado.

2. TECENDO VIVÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COLABORATIVOS NA CULTURA DE PAZ

O direito de crescer e viver em um contexto de paz remete ao direito fundamental a vivências e experiências proativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças desde a tenra idade. A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, constitui espaço/tempo de planejamento, acompanhamento e promoção de cotidianos no âmbito socioeducacional. Portanto, é importante pensar e promover vivências, experiências e atividades que permitam a inserção de bebês e crianças pequenas em contextos de não violência e de valorização da cultura de paz, como premissas basilares das relações humanas.

Essa temática suscita um debate relevante no âmbito de documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), e internacionais, como a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1999):

Zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre



valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por meios pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana e de tolerância e não discriminação.

Promover uma educação integral no ambiente escolar perpassa múltiplas aprendizagens que se inter-relacionam com os conhecimentos socioculturais estabelecidos, ampliando o interesse, a participação e a efetividade das experiências éticas de convivência humana.

Em algumas situações, a escola tem sido o único ambiente em que esse assunto é explorado e discutido. Muitas famílias incentivam seus filhos nesse sentido; no entanto, eventualmente, observam-se situações em que pais dizem: “filho, você não deve aceitar agressões na escola; se forem te atacar, reaja também”. Essa e outras situações apresentam-se como expressões de uma crise de valores bastante significativa, na qual raramente se observam os pais abordando com seus filhos temas como respeito, humildade, comunicação, cooperação e ética. Esses aspectos estão sendo negligenciados ou tratados como fragilidade ou sujeição. Nas escolas, muitas vezes, também não se dá atenção a esses aspectos; o foco está muito voltado ao cumprimento das competências e habilidades curriculares e à disciplinarização, esquecendo-se da necessidade de trabalhar também questões relacionadas a valores e ao diálogo, que devem estar presentes tanto no ambiente escolar quanto na vida social (Brasil, 2004).

Há uma crescente preocupação em relação à violência, evidenciando a relevância de abordar e cultivar uma cultura de paz nas instituições de ensino. O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece, em sua Meta 7, o objetivo de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (Brasil, 2014). A elevação da qualidade do ensino também está atrelada às interações interpessoais; o ambiente escolar desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois não é possível oferecer uma educação de qualidade em um espaço marcado pela violência. Nesse sentido, a Estratégia 7.23 estabelece:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014).

Essa estratégia representa um progresso, pois possibilita o desenvolvimento de ações voltadas à cultura de paz nas instituições de ensino. A inclusão dessa temática no Plano Nacional de Educação reforça a importância de que os educadores se sensibilizem e implementem esse trabalho na rotina escolar.



As transformações no mercado de trabalho e na organização das famílias brasileiras, entre as quais se destaca a ampliação da participação das mulheres no trabalho remunerado, contribuíram para mudanças nas dinâmicas familiares e educacionais. Nesse contexto, as instituições escolares e outros espaços de socialização passaram a desempenhar papel relevante, em colaboração com as famílias, na educação para os valores sociais e para a cultura de paz. O convívio com outras crianças, profissionais e adultos de referência possibilita à criança viver em comunidade, experimentar diferentes formas de interação e construir saberes a partir dessas vivências.

Ademais, é importante conversar com as crianças sobre os valores presentes nas diferentes conjunturas sociais, considerando que, a depender do território, das desigualdades de oportunidades e dos processos de marginalização vivenciados por determinados grupos sociais, as crianças podem estar expostas a diferentes formas de violência desde os primeiros momentos de sua vida. Nestas situações, podem ser evidenciados:

Pais emocionalmente despreparados, que convivem com brigas, crises conjugais, sociais, profissionais e/ou financeiras, muitas vezes não percebem que seus filhos crescem cercados por amigos e inimigos, com conflitos gerados por informações transmitidas pela mídia, internet e todo o tipo infortúnio (Conte, 2009, p. 5).

Assim, ao abordar esse assunto, percebe-se que ele é extremamente amplo, pois transcende os limites das instituições de ensino, estendendo-se à sociedade e às dinâmicas familiares, que muitas vezes não estão preparadas para lidar com tal questão. Portanto, as escolas não podem ignorar essa realidade; é alarmante que estudantes cheguem ao ambiente escolar amedrontados ou até mesmo optem por abandonar os estudos em função da violência, especialmente da violência psicológica e do *bullying*. Muitos estudantes, em especial os mais vulnerabilizados ou aqueles que são negligenciados em razão dos padrões sociais tradicionais, são vítimas de intimidações. Por esse motivo, é essencial lutar contra qualquer forma de violência, uma vez que muitos estudantes enfrentam discriminação devido à sua condição social e, frequentemente, não encontram, no ambiente familiar, o apoio e a proteção necessários ao seu desenvolvimento integral, o que confere à escola, enquanto espaço/tempo educativo, significativa função social.

Mesmo assim, nem sempre se pode considerar que todas as instituições de ensino estão preparadas ou se preparando para o enfrentamento das multifacetadas formas de violência. Há relatos de estudantes que se tornam vítimas de *bullying* em razão de determinados modelos ou padrões de beleza e comportamento socialmente estabelecidos. Dessa forma, indivíduos que apresentam características diferentes dos “padrões” socialmente aceitos podem tornar-se alvos de intimidação, como é o caso de pessoas negras, obesas, excessivamente magras, tímidas, medrosas, homossexuais



ou pertencentes a classes sociais desfavorecidas, entre outras que, por algum motivo, são consideradas inadequadas a esses padrões (Fante, 2005).

A escola não pode ignorar esses acontecimentos; é fundamental desenvolver um trabalho sólido e consistente para enfrentar essa situação. É crucial garantir que essas pessoas não sejam vítimas de uma dupla marginalização: primeiro, pela estigmatização de características que não correspondem aos padrões socialmente estabelecidos e, segundo, pela discriminação vivida tanto na sociedade quanto no ambiente escolar.

O bullying é aquela expressão que se apresenta de forma velada, por meios de um conjunto de comportamento cruéis, intimidadores, prolongadamente contra a mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos (Fante, 2005, p. 119).

Toda mudança envolve um processo de transformação, que pode ocorrer pela força, pela violência ou pelo diálogo, culminando, enfim, em uma mudança cultural. Quando se trata de transformação cultural, a escola constitui uma instituição estratégica na sociedade atual e um espaço privilegiado para esse trabalho.

Nos últimos anos, têm se ampliado os esforços para promover, nas escolas, a cultura de paz. É por meio de iniciativas dessa natureza que se torna possível promover transformações, substituindo comportamentos violentos por atitudes pautadas no respeito e na convivência harmoniosa.

Mas, afinal, o que significa trabalhar a cultura de paz nas escolas? De acordo com Bicalho (2013), quando se discute a cultura de paz, é essencial lembrar que o foco recai sobre o respeito à vida e à diversidade, a rejeição à violência, a escuta do outro com o objetivo de compreendê-lo, a preservação do planeta, a promoção da solidariedade, a busca pelo equilíbrio nas relações de gênero e entre etnias, além do fortalecimento da democracia e dos direitos humanos. Esses elementos integram o conceito de cultura de paz e convivência.

Falar de cultura de paz não implica a ausência de conflitos, mas a busca de soluções para eles por meio do diálogo, da compreensão mútua e do respeito às diferenças. A valorização da cultura de paz ganhou ainda mais força em 2000, proclamado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Cultura de Paz. Contudo, os princípios associados à cultura de paz possuem antecedentes históricos anteriores a esse marco.

A Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, aprovada em 13 de setembro de 1999, princípios fundamentais para a definição de uma cultura de paz:



Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 1999).

Promover a transição da cultura da violência para a cultura de paz exige um trabalho intenso e contínuo, considerando que, há séculos, a sociedade tem convivido com práticas de violência, exploração humana, disputas territoriais, busca pelo poder e controle cultural, político e financeiro. Atualmente, é comum observar manifestações de violência nos meios de comunicação, seja no rádio, na televisão, em jornais e revistas, bem como em desenhos e jogos eletrônicos, o que pode contribuir para a naturalização dessa realidade.

A cultura da paz não deve ser vista como uma tentativa de unificar culturas ou mesmo substituí-las por uma única cultura. A rigor, não existe “uma cultura da paz”, mas sim “culturas de paz”. A expressão “cultura da paz”, no singular deve, pois, ser entendida como um “coletivo”, não como proposta de homogeneizar culturas ou estabelecer uma monocultura [...] O que se pretende a cultura da paz é ser a soma e a interação daqueles vários elementos de culturas diversas que promovem a paz (Tapety, 2012, p. 21).

Por essa razão, é fundamental desenvolver, nas instituições escolares em que o conceito de cultura de paz ainda não é abordado, um trabalho direcionado a essa temática. Isso porque a construção de uma cultura não ocorre de maneira imediata; ela demanda esforço contínuo e ações sistematizadas para que seja devidamente incorporada ao ambiente escolar e, por extensão, à sociedade como um todo. É igualmente essencial que, ao tratar do tema da paz, este seja compreendido de forma clara e objetiva. Nesse sentido, Jares (2002, p. 134) afirma: “A paz nega a violência, não os conflitos que fazem parte da vida”.

Ainda nesse contexto, Nunes (2011, p. 15) afirma que “pouco se fala do conflito como algo inerente à condição humana e como uma oportunidade para a construção do diálogo e da cooperação”. Para o autor, o conflito pode representar tanto um risco quanto uma oportunidade; o que determinará um desfecho positivo ou negativo será a forma como ele é administrado.

O ambiente escolar é repleto de conflitos, pois estes fazem parte do cotidiano e são inevitáveis em contextos nos quais há convivência entre pessoas. É natural que surjam divergências em um grupo, uma vez que cada indivíduo possui sua própria forma de pensar e agir. Nesse sentido, “quanto mais



houver conflitos devidamente elaborados com a ajuda dos educadores, menos violência nas escolas haverá” (Nunes, 2011, p. 17), uma vez que a adequada mediação dos conflitos pode contribuir para a resolução de problemas sem o recurso à violência.

Atualmente, é necessário desenvolver a habilidade de escutar o outro, superando a necessidade de ter razão. Em muitos casos, falta disposição para ouvir e compreender as diferentes trajetórias individuais e os elementos que influenciam o posicionamento de cada sujeito diante da vida. Reconhecer que nem sempre se está certo também constitui uma atitude importante para a convivência. Uma palavra mal interpretada frequentemente se torna motivo para agressões verbais e, quando não há compreensão por parte dos envolvidos, conflitos simples, que poderiam ser resolvidos facilmente, acabam tomando proporções maiores, culminando em agressões verbais e até mesmo físicas.

Para promover o diálogo na prática, diversas ações têm sido implementadas nas escolas. Uma iniciativa importante é a aplicação de práticas restaurativas. De acordo com Nunes (2011), essas práticas utilizam a comunicação não violenta para que os envolvidos no conflito reflitam e discutam os motivos que deram origem ao problema e os impactos decorrentes em suas vidas.

O diálogo visando resolver o problema passa a ser uma ação educativa, pois todos os envolvidos, sem julgamentos prévios ou definições, passam a se responsabilizar e a criar solução para o caso. [...] Em vez de culpar e punir, o foco é restaurar as relações entre as pessoas envolvidas no conflito, criando uma cultura de diálogo, respeito mútuo e paz (Nunes, 2011, p. 46).

Nas instituições de ensino, a necessidade preeminente não reside na eliminação dos conflitos, mas na promoção de uma educação orientada para a paz. Tal abordagem requer uma transformação cultural, que favoreça a substituição de práticas violentas por práticas pautadas na cultura de paz.

O ambiente escolar, conforme aponta Nunes (2011), encontra-se cada vez mais permeado pelo medo e pela insegurança, o que tem levado à adoção de medidas mais rigorosas, incluindo o aumento das penalidades e o apoio das forças policiais. Contudo, como adverte o autor, embora essas estratégias possam ser indispensáveis em determinadas circunstâncias, elas não apresentam resultados sustentáveis a médio e longo prazo, pois falham em considerar as origens da violência.

Diante disso, torna-se fundamental trabalhar, desde as primeiras etapas da formação educacional, a cultura de paz, visto que, conforme a perspectiva de Vygotsky apresentada por Rego (1999), a cultura constitui um elemento essencial nos processos de transformação do sujeito e de seu meio:

Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma



determinada cultura. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve (Rego, 1999, p. 94).

É fundamental que, desde cedo, as crianças cresçam em um ambiente livre de violência. Esse é o grande desafio: transformar a cultura da violência em uma cultura de paz, a partir da formação das novas gerações. Essa transformação começa na convivência pacífica em casa e na escola, contribuindo para a formação de adultos para os quais o respeito e a harmonia sejam valores essenciais nas relações interpessoais.

Assim, a educação integral e participativa apregoa como princípio o enfrentamento das formas de violência que ciclicamente têm marcado os cotidianos humanos e escolares, bem como a redução de suas ocorrências, por meio de um planejamento estratégico que contemple reflexões, diálogos e ações que evidenciem a importância de superar os diferentes marcadores de violência nas relações humanas.

3. DESENVOLVIMENTO

Em seus escritos, Ailton Krenak (2020; 2021) tem discutido, juntamente com outros autores, a importância da reconexão do ser humano com as relações humanas de forma respeitosa, buscando compreender-se como ser cosmológico. Repensar as nossas existências favorece o desvelamento dos conflitos sociais e reacende o desejo de construir mecanismos para enfrentá-los em prol de uma sociedade cada vez mais justa, equânime e democrática.

Nestes termos, esta pesquisa qualitativa, fundamentada na pesquisa participante, foi realizada no período de 5 de julho a 24 de outubro de 2023 e constituiu-se em um percurso metodológico que envolveu o estudo de conceitos, a construção de uma agenda para a cultura de paz e a promoção de experiências e atividades interativas envolvendo crianças e suas famílias (Gil, 2002). O contexto pesquisado é uma escola que atende à Educação Infantil na capital sergipana.

Sendo assim, foram propostas atividades para as crianças realizarem em suas residências, em parceria com os pais e familiares. Os responsáveis registraram a realização das tarefas por meio de fotos, que foram enviadas às pesquisadoras para a coleta de dados e a análise dos resultados obtidos.

Dessa maneira, os dados apresentados referem-se à turma de três anos da creche em período integral, com trabalhos desenvolvidos pela docente regente, mediante acompanhamento, planejamento e interação com a equipe pedagógica e os familiares dos estudantes.

Durante o desenvolvimento das atividades, foram explorados temas relacionados à cultura de paz na escola e na família, bem como questões relacionadas a valores morais. A abordagem adotada priorizou a ludicidade, considerando que o público-alvo era constituído por crianças. Para envolvê-las, foram utilizadas estratégias como contação de histórias e atividades práticas relacionadas aos



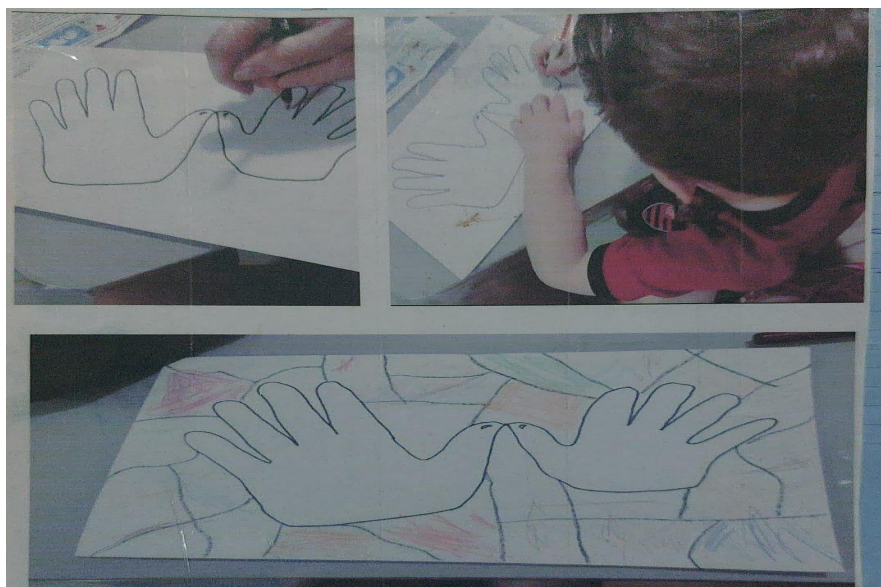
temas trabalhados.

Inicialmente, o projeto foi apresentado aos pais dos alunos e, em um segundo momento, à equipe de professores, à coordenação e à direção da escola. Após essa etapa de apresentação à comunidade escolar, foram iniciadas as oficinas com as crianças.

Na categoria 1, intitulada “A criança em paz na escola”, observou-se a participação das crianças em rodas de conversa, a reflexão sobre conceitos por meio de histórias, a reflexão sobre o conceito de paz, a produção de cartazes, jogos e brincadeiras, a produção de desenhos, entre outras atividades. Nesta categoria, emergiram, por meio das falas e narrativas das crianças, questionamentos e compreensões decorrentes da reelaboração ativa dos conceitos trabalhados, bem como a reconfiguração de ações de cuidado, respeito e tolerância consigo mesmas, com seus pares e com os adultos. Observar o comportamento das crianças durante atividades lúdicas, que envolvem regras e imaginação, possibilita identificar como a atribuição de significados influencia sua percepção e suas atitudes (Pimentel, 2008).

Por sua vez, na categoria 2, intitulada “A criança em paz na família”, foram realizados encontros com as famílias para conversas sobre atitudes não violentas, além da utilização de folhetos e da realização de atividades com as crianças dentro e fora da escola. No processo de construção das atividades, solicitou-se aos pais que registrassem, por meio de relatos e fotos, as etapas de cada atividade desenvolvida, como mostra a Figura 1:

Figura 1: Decalque das mãos, feito pelo aluno Y. F. de S. (3 anos e 5 meses) e sua mãe



Fonte: Elaborada através do registro fotográficos (2023).

A partir desses relatos e fotos, compreendemos a importância da indissociabilidade entre a escola e a família no desenvolvimento dos projetos e das atividades, com vistas a promover uma



aprendizagem significativa e humanizada para as crianças. Nos depoimentos orais e escritos, os pais relataram a relevância de refletir sobre os conceitos de paz, de realizar atividades com as crianças sobre princípios de não violência e de reconhecer a importância de a escola abordar essa temática como componente curricular de modo contextualizado.

O sentimento de alegria e cumplicidade em estarmos fazendo juntos a atividade ainda mais quando se fala de paz. Muito bom e satisfatório ele ama desenhar a mãozinha e quando viu que se transformou em um pássaro, ficou muito feliz. Aconcheguei ele no meu colo e fizemos bem juntinhos. (Relato da mãe do criança Y. F. de S.; 3 anos e 5 meses).

Conforme Pimentel (2008), a brincadeira está diretamente ligada ao desenvolvimento potencial, pois ela possibilita a criação de conexões entre processos imaginativos e o desenvolvimento psicológico. Isso permite que a criança acesse, interprete, atribua significados e transforme tanto a realidade quanto a si mesma. De acordo com a autora, toda atividade envolve uma situação imaginária, e é por meio dessa condição que a criança se dispõe a encarar os desafios impostos pela brincadeira, considerando seus objetivos e regras.

Nesse movimento metodológico, emergiu a categoria 3, intitulada “A criança em paz no mundo”, na qual a docente retoma relatos das crianças e das famílias que apresentam exemplos cotidianos de como os temas, conceitos e ações promovidos por esta pesquisa participante ultrapassam o ambiente escolar e ganham novos significados, refletindo-se em atitudes, sentimentos e ações nos diferentes espaços e esferas da vida social das crianças e de suas famílias, conforme mostra a Figura 2, que apresenta uma atividade realizada por uma aluna:

Figura 2: Decalque das mãos, feito pela criança L. G. M. (3 anos e 7 meses) e seu pai



Fonte: Elaborada através do registro fotográficos (2023).



No que se refere à aplicabilidade da atividade proposta, esta abrange elementos de socialização e de compartilhamento de experiências e informações, por meio de uma linguagem lúdica, clara e direta, conforme evidencia o relato do pai da criança apresentado a seguir:

Um sentimento de gratidão em ver o desenvolvimento de L., principalmente na parte da pintura. Referente a experiência e muito bom sempre fazer parte e acompanhar o dia a dia dela estando presente e orientando. Nos relacionamos muito bem, foi uma atividade muito divertida demos muitas risadas (Relato do pai da aluna L. G. M., 3 anos e 7 meses).

Diante do relato apresentado, percebeu-se que a aplicação da atividade lúdica se caracteriza pela descontração, o que contribui para a redução da inibição e promove a integração no contexto familiar. A ludicidade constitui, assim, uma estratégia relevante para o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimentos em um contexto de brincadeira (Sousa; Victor, 2007).

Abordar temas como ética, respeito e cooperação na Educação Infantil nem sempre é uma tarefa simples. Por essa razão, utilizou-se a linguagem lúdica para tratar de temas relevantes para a formação dos indivíduos desde a infância. Na oficina aqui apresentada, buscou-se trabalhar a prevenção da violência na Educação Infantil, retomando os valores já explorados em encontros anteriores. Como parte da atividade, foi proposta a criação de desenhos que simbolizassem a paz e a não violência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas sobre a cultura de paz possibilitaram reconhecer a complexidade dos aspectos relacionados ao cuidado integral das crianças da Educação Infantil, uma vez que o trabalho com essa temática exige a observância de suas especificidades e particularidades, constituindo uma estratégia relevante para a prevenção da violência, bem como para o estímulo e a valorização da formação de valores na Educação Infantil.

Em relação aos resultados obtidos durante a pesquisa, evidenciou-se a importância da construção de redes de reflexão e de vivências pautadas na cultura de paz como direito e dever, com vistas à promoção de ações educativas voltadas à paz a partir das vivências cotidianas.

Observou-se a ampliação do reconhecimento dos direitos, dos valores, do respeito à dignidade humana, à democracia e às diferenças, considerando as necessidades e particularidades das crianças por meio de reflexões e ações cotidianas que favorecem a compreensão de si e do outro e contribuem para a construção de ambientes sociais pautados na tolerância, solidariedade, paz e harmonia.

Evidenciou-se a compreensão da importância da reflexão e da construção de sentimentos e



ações positivas, pacíficas e solidárias para a convivência harmônica nas relações humanas, bem como da promoção de atitudes de não violência mediante ações concretas de mediação e educação em situações de conflito e de valorização de princípios como solidariedade e respeito à diversidade.

Entre os resultados alcançados, considera-se fundamental ampliar e qualificar a parceria com as famílias, estimulando seu protagonismo na construção da paz, da empatia e da colaboração, por meio de um trabalho pautado na atenção, na escuta e em ações que favoreçam, junto às crianças, reflexões sobre atitudes e valores relacionados à paz e à empatia nas relações humanas. As reflexões e a participação das crianças dentro e fora do ambiente escolar foram de suma importância para o alcance do objetivo desta pesquisa.

Foram construídos laços significativos com o objetivo de aproximar escola e família, fortalecendo sentimentos de paz, empatia e colaboração no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. Essa interação possibilitou às crianças expressar suas ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação social entre a escola e a família, potencializando seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e social.

Ao promover a interação entre a família e a escola no processo de aprendizagem, foi possível diversificar as atividades e as formas de interação entre as famílias e a escola. A participação das famílias no projeto desenvolvido pela escola oportunizou às crianças experiências e vivências diversificadas, potentes e significativas.

A pesquisa participante possibilitou compreender a importância da contribuição das famílias, expressa em atitudes de carinho, respeito e empatia no desenvolvimento das atividades com suas crianças ao longo do projeto/pesquisa. Os relatos e as fotos evidenciam o incentivo à autonomia das crianças na perspectiva da Educação Integral.

Em suma, houve ampliação do envolvimento das famílias e fortalecimento dos sentimentos de paz, empatia e colaboração no processo de aprendizagem significativa das crianças. Ao participarem do desenvolvimento do projeto/pesquisa e realizarem, passo a passo, as atividades propostas com as crianças de forma prazerosa e lúdica, as famílias contribuíram para aproximar escola e família, favorecendo um ambiente harmônico e fraterno na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BICALHO, M. **Cultura de paz: convivência e cultura de paz**. 2013. Disponível em: <http://convivenciaepaz.org.br/cultura-de-paz/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia escolar**: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2004.

CONTE, Sueli. **Bastidores de uma escola**: entenda por que a interação entre a escola e a família é imprescindível no processo educacional. São Paulo: Gente, 2009.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

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

JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

NUNES, Antonio Ozorio. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução A/RES/53/243, de 13 de setembro de 1999. Nova York: ONU, 1999. Disponível em:
<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2026.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-133, jun. 2008. Disponível em:
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a07.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Rosilea Alves de; VICTOR, Janaína Fonseca. Grupo de teatro de fantoches Saúde com Arte: proposta de enfermagem para educação em saúde. **Rev Rene**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 79-84, maio/ago. 2007. DOI: 10.15253/2175-6783.20070002000010. Disponível em:
<https://periodicos.ufc.br/rene/article/view/5322>. Acesso em: 10 dez. 2025.

TAPETY, Clésio. O que é cultura da paz. **Cultura de Paz**: Textos, 2 de jan. de 2013. Disponível em: <http://culturadapaztextos.blogspot.com/>. Acesso em 30 nov. 2025.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO CATALISADORA DE UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVO

SOCIOEMOTIONAL EDUCATION AS A CATALYST FOR A MEANINGFUL TEACHING AND LEARNING PROCESS

Lauro Luiz Pereira Silva¹

RESUMO

A pesquisa explora a educação socioemocional como essencial para o desenvolvimento dos alunos, propondo uma intervenção pedagógica na Escola Estadual Sen. Filinto Müller para abordar desafios como conflitos interpessoais e baixa empatia. A intervenção focou na habilidade "respeito", utilizando metodologias ativas e o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, dentro de uma abordagem de pesquisa-ação. Os resultados mostram uma melhoria significativa no clima escolar, com redução de bullying e maior colaboração entre os alunos. A análise, baseada na teoria vygotskiana de *Perezhivanie*, reforça a importância das experiências sociais e emocionais para um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Palavras-chaves: Educação socioemocional. Habilidades socioemocionais. Aprendizagem experiencial.

ABSTRACT

This study explores socioemotional education as a key element in students' development, proposing a pedagogical intervention at the Sen. Filinto Müller State School to address challenges such as interpersonal conflicts and low levels of empathy. The intervention focused on the skill of "respect," employing active learning methodologies and Kolb's experiential learning cycle within an action-research framework. The results indicate a significant improvement in the school climate, with a reduction in bullying and increased collaboration among students. The analysis, grounded in the Vygotskian concept of *perezhivanie*, highlights the importance of social and emotional experiences in fostering an inclusive learning environment.

Keywords: Socioemotional education. Socioemotional skills. Experiential learning.

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. E-mail: lauro.silva@edu.mt.gov.br



1. INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, as habilidades socioemocionais assumem um papel fundamental para o sucesso individual e coletivo. Mais do que conhecimentos técnicos e aptidões acadêmicas, a capacidade de se relacionar com os outros, gerenciar emoções e navegar em situações sociais complexas torna-se cada vez mais essencial para o bem-estar e a prosperidade na sociedade moderna.

A presente pesquisa se origina da constatação de um cenário desafiador em relação às habilidades socioemocionais dos alunos na Escola Estadual Sen. Filinto Müller, doravante ESFM. Como professores da ESFM, acompanhando o cenário das habilidades socioemocionais dos nossos alunos. Por meio de observações sistemáticas nas áreas coletivas da instituição, como corredores, pátio, refeitório e salas de aulas, além dos registros em atas e relatos dos professores, foi possível identificar diversos fatores que indicam a necessidade de uma intervenção pedagógica eficaz para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Diante das observações realizadas, torna-se evidente a existência de desafios significativos no que concerne às habilidades socioemocionais dos alunos, impactando diretamente no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Os principais desafios identificados incluem a falta de comunicação eficaz, ou seja, os alunos apresentam dificuldade em expressar seus pensamentos e sentimentos de forma clara e assertiva, o que gera barreiras na comunicação interpessoal. Alta incidência de conflitos interpessoais, isto é, brigas, discussões, etarismo com professores, bullying e cyberbullying são frequentes entre os alunos, criando um clima escolar desfavorável ao desenvolvimento de relações saudáveis e, também, ao processo de ensino e aprendizagem. Outro desafio evidenciado é a falta de empatia. Percebemos que os alunos demonstram pouca capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções e perspectivas, dificultando a construção de laços de respeito e colaboração, além, de apresentarem dificuldades em lidar com as próprias emoções, em outras palavras, os alunos apresentam desafios para controlar impulsos, lidar com frustrações e resolver conflitos de forma construtiva, afetando seu bem-estar emocional, social e educacional.

Recentemente, houve uma crescente atenção dada à importância dos resultados obtidos nos componentes curriculares de Português e Matemática dentro do sistema educacional. Contudo, um elemento crítico, porém significativo, tem sido muitas vezes deixado de lado: o analfabetismo emocional (Goleman, 1995). Embora o progresso escolar seja indiscutivelmente vital, a capacidade de entender e administrar emoções também desempenha um papel crucial no êxito tanto pessoal quanto profissional dos sujeitos.



Considerando o cenário acima, o problema de pesquisa que norteará este estudo é: De que forma a implementação de uma intervenção pedagógica focada na Educação Socioemocional impacta o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública?

A educação socioemocional se configura como um tema de crucial importância no contexto educacional atual. As habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autogestão, empatia, relacionamento interpessoal e tomada de decisão responsável, são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios da vida pessoal, profissional e social.

Considerando tal justificativa, propomos a implementação e avaliação de uma intervenção pedagógica focada no desenvolvimento dessas habilidades, com o objetivo geral de promover um ambiente escolar mais positivo, propício ao processo de ensino e aprendizagem e à construção de relações interpessoais saudáveis. Esta ação interventiva pedagógica também buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma os desafios socioemocionais dos alunos impactam o processo de ensino e aprendizagem, tanto na perspectiva individual quanto no âmbito do contexto escolar?

Diante do exposto, os principais objetivos específicos, se configuram em: (i) Descrever as habilidades socioemocionais dos alunos da ESFM; (ii) desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica que vise o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, com base em metodologias ativas e (iii) Avaliar a efetividade da intervenção pedagógica no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Organizamos este texto em quatro seções. Na primeira, apresentamos as bases teóricas que norteiam pesquisa, que compreendem as seguintes questões, concepção de emoção, inteligência emocional, habilidade socioemocionais, competências socioemocionais, o ciclo da aprendizagem experiencial, interação social e aprendizagem. Na segunda, discorremos brevemente sobre o contexto, participantes da pesquisa. Na terceira, discorremos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa. Na quarta, apresentamos e avaliamos a efetividade da intervenção pedagógica no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

2. TRILHANDO O CAMINHO DA EMOÇÃO E DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Nesta seção do artigo, nos propomos a apresentar a fundamentação teórica que subjaz à compreensão das emoções e da inteligência emocional.

A base fundamental da inteligência emocional é a habilidade de reconhecer, compreender e interpretar as próprias emoções e as emoções dos outros, bem como entender como as emoções influenciam o pensamento e o comportamento. Sendo assim, a emoção é um fenômeno complexo e



diversificado, cuja compreensão abrange aspectos cognitivos, fisiológicos e comportamentais em uma interação dinâmica. Goleman (1995) define emoção como um processo psicológico que envolve três componentes principais: a experiência subjetiva, a expressão facial e corporal e a resposta fisiológica.

A experiência subjetiva, que se refere à maneira única como cada indivíduo percebe e interpreta uma emoção, constitui o aspecto pessoal e interno das emoções. Essa dimensão subjetiva, abrangendo sentimentos e sensações íntimas como alegria, tristeza e raiva, é altamente individualizada e influenciada por uma variedade de fatores, incluindo experiências passadas, contexto social e valores pessoais (Goleman, 1995).

Além disso, a resposta fisiológica corresponde às mudanças físicas que ocorrem no corpo em resposta a uma emoção. Isso engloba aumentos na frequência cardíaca, sudorese, dilatação das pupilas, entre outros. Tais respostas fisiológicas são automáticas e podem variar em intensidade dependendo da emoção experimentada. Por exemplo, o medo pode desencadear uma resposta fisiológica de luta ou fuga, enquanto a felicidade pode resultar em uma sensação de relaxamento e bem-estar (Goleman, 1995).

Por outro lado, a expressão facial e corporal representa o componente externo das emoções, manifestando-se através da linguagem corporal e das expressões faciais. Um sorriso pode indicar felicidade, enquanto uma expressão facial tensa pode sugerir raiva ou preocupação, desempenhando um papel crucial na comunicação interpessoal ao permitir que os outros percebam e interpretem nossos estados emocionais (Goleman, 1995).

Ekman (2003) conceitua emoção como um conjunto de reações complexas a estímulos internos ou externos, os quais alteram o estado de consciência e desencadeiam mudanças fisiológicas e/ou comportamentais. Por sua vez, António Damásio (2015) define as emoções como reações automáticas do organismo a estímulos que têm significância para o bem-estar, especialmente àqueles que ameaçam ou promovem esse estado de bem-estar, um “conjunto complexo de reações químicas e neurais que formam um padrão e desempenham um papel regulador ligadas à vida de um organismo, isto é, ao corpo” (Damásio, 2015).

As definições de emoção dadas por Goleman (1995), Ekman (2003) e Damásio (2015) abordam diferentes aspectos desse fenômeno complexo. Goleman (1995) destaca três componentes fundamentais da emoção: a experiência subjetiva, a expressão facial e corporal, e a resposta fisiológica. Ekman (2003) ressalta a complexidade das emoções, que não se limitam apenas aos aspectos psicológicos, mas também incluem respostas físicas e comportamentais. Já Damásio (2015) destaca o papel adaptativo das emoções, destacando sua função na regulação do bem-estar e na resposta a situações desafiadoras ou favoráveis. As emoções desempenham um papel central em



nossa experiência cotidiana, influenciando nossas decisões, relações interpessoais e bem-estar psicológico, ou seja, o comportamento humano.

Nesse viés, a Inteligência Emocional emerge como um conjunto de habilidades que nos permitem navegar pelas complexas nuances das interações sociais e tomar decisões conscientes em nossas vidas. Mais do que simplesmente "ser bom em se relacionar com os outros", a Inteligência Emocional abrange um espectro de competências que nos capacitam a compreender e gerenciar nossas próprias emoções e conscientizar-se das emoções dos outros.

Para compreendermos a essência da Inteligência Emocional, é necessário mergulhar em suas raízes teóricas. Peter Salovey e Mayer (1990) definem a Inteligência Emocional como a "habilidade de identificar, usar e compreender emoções". Essa visão inicial destaca a capacidade de reconhecer sentimentos em si mesmo e nos outros, utilizá-los para guiar pensamentos e ações, e compreender suas implicações. Para Goleman (1995), a Inteligência Emocional se manifesta na capacidade de identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções, além de ter empatia e se relacionar de forma eficaz com os outros.

Goleman (1995) identifica cinco habilidades-chave que compõem a Inteligência Emocional: Consciência Emocional, Autocontrole Emocional, Motivação, Empatia e Habilidades Sociais.

A consciência emocional reside na capacidade de reconhecer e nomear as próprias emoções no momento em que elas surgem. Segundo Goleman (1995) essa habilidade fundamental permite que o indivíduo compreenda seus sentimentos, suas causas e suas consequências, servindo como base para o autocontrole e a tomada de decisões assertivas.

A habilidade de autocontrole emocional se manifesta na capacidade de gerenciar as próprias emoções e impulsos de forma eficaz. Por meio dessa habilidade, o indivíduo aprende a adiar gratificações, perseverar diante de desafios e manter a calma em situações adversas, características essenciais para o sucesso em diversos âmbitos da vida.

Já a habilidade de motivação se traduz na capacidade de utilizar as emoções como força motriz para alcançar objetivos e metas. Ao desenvolver essa habilidade, o indivíduo identifica suas paixões, estabelece propósitos claros e se mantém engajado na busca por seus sonhos, mesmo diante de obstáculos e dificuldades.

A empatia consiste na capacidade de compreender e compartilhar as emoções dos outros. Essa habilidade nos ensina a compreender e compartilhar os sentimentos alheios, construindo relacionamentos mais saudáveis, duradouros e significativos. A empatia nos torna seres humanos mais compassivos, tolerantes e dispostos a colaborar para o bem-estar coletivo.

As habilidades sociais se referem à capacidade de se relacionar de forma eficaz com os outros. Essa habilidade engloba diversos aspectos, como comunicação assertiva, construção de *rapport*,



resolução de conflitos e trabalho em equipe, sendo fundamental para o sucesso em qualquer contexto social ou profissional. De acordo com Goleman (1995) ao desenvolvermos nossas habilidades sociais, nos tornamos indivíduos mais aptos a nos comunicar com clareza e assertividade, construir relacionamentos saudáveis, trabalhar em equipe de forma eficaz e resolver conflitos de maneira construtiva, características essenciais para o sucesso em qualquer contexto social ou profissional.

Embora haja uma estreita relação entre habilidades socioemocionais e inteligência emocional, elas apresentam diferenças distintas. As Habilidades Socioemocionais englobam um amplo conjunto de competências que permitem aos indivíduos gerenciar suas próprias emoções, compreender e reagir às emoções alheias, além de estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis e produtivos (Goleman, 2009; Goleman et al., 2013). O desenvolvimento das HSE é um processo contínuo ao longo da vida e é influenciado por diversos fatores, incluindo aspectos genéticos, experiências pessoais e o ambiente social circundante (Coll, 2011; Parker et al., 2013).

Por outro lado, a Inteligência Emocional concentra-se na habilidade de identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como reconhecer e reagir adequadamente às emoções dos outros (Salovey & Mayer, 1990). Assim como as Habilidades Socioemocionais, a Inteligência Emocional é um atributo que se desenvolve ao longo da vida e é influenciado por uma variedade de fatores, como genética, experiências pessoais e o contexto social em que o indivíduo está inserido (Ciarrochi et al., 2007; Lopes et al., 2012).

Na dinâmica da sala de aula, onde a cognição encontra a emoção e a interação social molda o aprendizado, surge os conceitos complementares que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem: a inteligência emocional e as habilidades socioemocionais, influenciando desde o autoconhecimento até a construção de relacionamentos saudáveis e a tomada de decisões responsáveis.

A seguir, apresentamos como concebemos as habilidades socioemocionais e menciono sua relação com as competências socioemocionais na BNCC.

3. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC

As Habilidades Socioemocionais assumem um papel crucial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), delineando um conjunto de competências essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo o documento, as Habilidades Socioemocionais se referem à "[...] capacidade de gerenciar emoções, pensamentos e comportamentos de maneira eficaz em diferentes contextos". (BNCC, 2018, p. 8).



A BNCC integra as Habilidades Socioemocionais como um componente fundamental da formação integral dos alunos, reconhecendo sua importância para o pleno desenvolvimento humano e para o sucesso na vida. O documento normativo apresenta as Habilidades Socioemocionais como cinco Competências Socioemocionais, que necessitam permear todo o currículo escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BNCC, 2018).

Além do mais, é pertinente elucidar que a BNCC (2018) define competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos devem desenvolver ao longo de sua escolaridade. Essas competências são essenciais para que os estudantes possam se tornar cidadãos capazes de atuar de forma crítica, reflexiva, autônoma e responsável na sociedade contemporânea, ou seja, as habilidades socioemocionais se concentram nas capacidades específicas que os alunos devem desenvolver, enquanto as competências socioemocionais englobam um conjunto mais amplo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para uma participação efetiva na sociedade.

A BNCC destaca cinco competências socioemocionais como pilares para a formação integral dos alunos. Mais do que simples habilidades, elas representam uma jornada de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e engajamento com o entorno social (BNCC, 2018).

O desenvolvimento das Competências Socioemocionais tem início com o cultivo do autoconhecimento, na qual o indivíduo aprende a identificar suas próprias emoções, reconhecer pontos fortes e fracos, e fortalecer sua autoestima (BNCC, 2018).

Posteriormente, o autocontrole possibilita que o indivíduo assuma o controle de suas ações, planejando, organizando e executando tarefas de maneira autônoma, desenvolvendo assim responsabilidade, disciplina e foco.

A consciência social, por sua vez, emerge como competência fundamental para a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis, baseados no respeito mútuo, empatia, aceitação da diversidade e na colaboração em busca do bem comum (BNCC, 2018).

As habilidades de relacionamento são significativa em todas as esferas da vida, destacando a importância de utilizar diferentes canais de comunicação para expressar ideias e sentimentos de maneira assertiva e eficaz. Já a tomada de decisão responsável guia o indivíduo na análise ponderada de alternativas e na busca pelo caminho ético e responsável em diferentes situações da vida (BNCC, 2018).

4. O CICLO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A intervenção é embasada na teoria na Teoria da Aprendizagem Experiencial de David



Kolb (1984) propõe um ciclo cíclico e interativo, em que experiências concretas servem de base para a construção do conhecimento.

A teoria de Kolb (1984) fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é algo dinâmico e em constante transformação, resultante das experiências. Por meio da vivência ativa e da reflexão crítica, os indivíduos constroem pontes entre o concreto e o abstrato, construindo o conhecimento.

O diagrama a seguir ilustra como o ciclo de Kolb é contínuo e dinâmico, destacando que cada nova experiência serve como ponto de partida para um novo ciclo. Este processo impulsiona o indivíduo em uma espiral ascendente de aprendizado, em que a vivência prática, a reflexão crítica, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa se interligam para promover o desenvolvimento contínuo do conhecimento e das habilidades.

Diagrama 1 - O ciclo de Kolb (1984)



Para Kolb (1984), a aprendizagem vai além da absorção passiva de informações, sendo um processo ativo em que o indivíduo vivencia sua própria jornada. Essa jornada começa com a Experiência Concreta, na qual o aprendiz se envolve diretamente em um evento ou situação, vivenciando-o sensorial e emocionalmente. Nesse contato direto com a realidade, dados brutos são coletados, formando a base para as próximas etapas.

Com as experiências vividas, o aprendiz avança para a Observação Reflexiva. Nesse estágio, a mente funciona como um laboratório de análises, onde as experiências são revisadas, ponderadas e interpretadas. Por meio da reflexão crítica, o aprendiz busca identificar padrões, significados e conexões entre os eventos, tecendo os fios da compreensão.

A partir da reflexão, o aprendiz entra na fase da Conceitualização Abstrata. Nesse momento,



a experiência se transforma em conhecimento. Através da abstração e generalização, o aprendiz identifica princípios, teorias e modelos que transcendem a especificidade das experiências, construindo um conhecimento sólido e flexível.

Por fim, a jornada se completa com a Experimentação Ativa. É o momento de colocar o conhecimento em prática, testando as ideias e conceitos abstraídos em novas situações. Através da experimentação, o aprendiz valida seus aprendizados, identifica pontos fortes e fracos, e refina sua compreensão do mundo.

Partindo da questão de que o ciclo de Kolb (1984) é contínuo e dinâmico e que cada nova experiência serve como ponto de partida para um novo ciclo, impulsionando o indivíduo em uma espiral ascendente de aprendizagem, discorro a seguir sobre interação social como recurso para o desenvolvimento socioemocional.

5. INTERAÇÃO SOCIAL E PEREJIVANIE

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky destaca a interação social como um pilar fundamental do desenvolvimento humano. Através da colaboração e do diálogo com indivíduos experientes, os indivíduos internalizam ferramentas culturais, como a linguagem, valores e normas, construindo suas habilidades cognitivas e socioemocionais. No âmbito escolar, essa perspectiva se traduz na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, onde os alunos assumem o papel ativo na construção do conhecimento, mediados por um professor que facilita a comunicação e a interação entre pares.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP, um conceito fundamental na teoria sociocultural de Lev Vygotsky, representa a distância entre o que o indivíduo é capaz de realizar de forma autônoma e o que ele pode alcançar com a ajuda de um parceiro experiente. Nesse espaço privilegiado para o aprendizado, diversos mecanismos contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a resolução de conflitos, a empatia e a autorregulação emocional. Entre esses mecanismos, destacam-se a modelagem, o scaffolding, o feedback e a colaboração.

A modelagem, processo fundamental na aprendizagem observacional, consiste na imitação do comportamento de um modelo, geralmente um indivíduo experiente. No contexto da ZDP, o aluno observa atentamente as ações do parceiro, buscando compreender suas estratégias e internalizar seus conhecimentos. Essa imitação, inicialmente precária, se aperfeiçoa gradativamente à medida que o aluno se torna mais proficiente, aproximando-se cada vez mais do desempenho do modelo.

O *scaffolding*, ou andaime, representa o suporte gradual e adaptável oferecido pelo parceiro



mais experiente ao aluno. Esse suporte, inicialmente extenso, é gradativamente diminuído à medida que o aluno demonstra maior autonomia e confiança em suas habilidades. Através do *scaffolding*, o parceiro cria um ambiente seguro e desafiador, onde o aluno se sente apoiado para explorar seus limites e desenvolver novas competências.

O feedback, elemento crucial para o aprimoramento das habilidades, consiste no retorno informativo fornecido pelo parceiro mais experiente ao aluno. Esse feedback, construtivo e direcionado ao desenvolvimento, ajuda o aluno a identificar seus pontos fortes e fracos, reconhecer seus erros e aprender com eles. Através do feedback, o aluno ajusta suas estratégias e aprimora seu desempenho, caminhando em direção à maestria na tarefa em questão.

A colaboração, por sua vez, se caracteriza pelo trabalho conjunto dos alunos em busca de um objetivo comum. Nesse processo, os alunos se comunicam, cooperam entre si e assumem responsabilidades compartilhadas. A colaboração promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como a comunicação assertiva, a resolução de conflitos, a empatia e o trabalho em equipe. Ao trabalhar em conjunto, os alunos aprendem a negociar, a ouvir diferentes perspectivas e a lidar com as diversidades, construindo relações interpessoais positivas e enriquecedoras.

No contexto da intervenção pedagógica em habilidades socioemocionais, a ZDP se configura como um espaço privilegiado para o aprendizado. Por meio da interação com colegas e professores, os alunos podem superar seus desafios e desenvolver habilidades, como a resolução de conflitos, a empatia e a autorregulação emocional.

Outro conceito significativo na teoria vygotskiana é a *Perejivanie*. O termo da psicologia histórico-cultural criado por Lev Vygotsky, se refere à experiência vivida por um indivíduo, com toda sua carga emocional e significado. É mais do que simplesmente presenciar ou participar de um evento; é a forma como o indivíduo assimila, interpreta e internaliza essa experiência, moldando sua psique e desenvolvimento (Vygotski, 1980).

A *Perejivanie* se manifesta de maneiras únicas para cada indivíduo, entrelaçada com suas características individuais, história de vida e contexto sociocultural (Vygotski, 1980). Essa vivência singular é permeada por emoções, sejam elas positivas ou negativas, que intensificam a experiência e potencializam sua influência no desenvolvimento (Liberali & Fuga, 2018). A *perejivanie* tem o poder transformador de moldar a psique do indivíduo, influenciando seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, tecendo a trama de sua identidade (Vygotsky, 1980).

Além do mais a *perejivanie* se configura como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano, pois contribui para a formação da personalidade, valores, crenças e habilidades (Libani, 2007). No processo de ensino e aprendizagem, a *perejivanie* assume um papel significativo,



permitindo que o indivíduo internalize novos conhecimentos e habilidades de forma significativa e duradoura. As relações interpessoais também são impactadas pela perejivanie, moldando a forma como interagimos com os outros e interpretamos suas ações (Bakhtin, 2002).

A superação de um desafio árduo, a perda de um ente querido, a experiência do amor verdadeiro e a conquista de um objetivo significativo são apenas alguns exemplos de vivências que se configuram como perejivanie, deixando marcas indeléveis na alma do indivíduo.

Ao compreendermos como as perejivanie moldam a psique dos indivíduos, podemos criar ambientes mais propícios para o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem significativa.

Na seção seguinte, apresentamos o contexto, os participantes e a metodologia adotada neste estudo.

6. METODOLOGIA

6.1 Contexto e participantes da pesquisa

Esta prática interventiva foi realizada na Escola Estadual Sem. Filinto Müller, doravante ESFM, na cidade de Barra do Garças, cidade de pequeno porte no interior do Estado de Mato Grosso. A ESFM oferta o Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio Regular e Educação Profissional e Tecnológica.

A estrutura física da ESFM conta com 14 salas de aulas equipadas com recursos audiovisuais, Smart TV 4K, quadros de vidros temperados, multimídia e internet. As aulas acontecem cinco vezes por semana, cada uma com duração de 50 minutos.

Os professores, dentre estes aqueles que acumulam função de gestor pedagógico, ou seja, diretor e coordenadores, têm diferentes níveis de formação (especialização, mestrado e doutorado), graduações e tempo de experiência no contexto, que varia de 1 mês a 35 anos.

A ESFM atende a 600 estudantes diariamente. Os estudantes possuem perfil diversificado, refletindo a composição social e econômica de Barra do Garças e região. Os alunos são majoritariamente moradores de bairros próximos e cidades adjacentes. A ESFM recebe, também, alunos provenientes de variadas condições socioeconômicas, destacando-se a predominância de famílias situadas nas faixas de renda média e baixa.

A amostra do estudo foi composta por 30 alunos do 7º ano B do turno matutino da ESFM com idades entre 12 e 13 anos. A seleção dos participantes levou em consideração as justificativas apresentadas na introdução deste artigo.

Discurso em seguida sobre a metodologia e os procedimentos adotados para o desenvolvimento da prática interventiva.



6.2 Procedimentos metodológicos

Esta intervenção pedagógica tem como objetivo principal a aplicação de uma intervenção socioemocional focada no desenvolvimento da habilidade socioemocional "respeito" entre os alunos do 7º ano B da ESFM.

A ação interventiva se baseou metodologicamente na pesquisa-ação, na qual a intervenção foi implementada diretamente no ambiente escolar, permitindo a observação e avaliação dos efeitos em tempo real.

A pesquisa-ação, conforme delineada por autores como Lewin (1946) e Kemmis e McTaggart (1988), é uma abordagem metodológica que integra investigação científica e prática interventiva, com o objetivo de resolver problemas específicos e fomentar mudanças no contexto em análise. Essa metodologia distingue-se pela participação ativa dos indivíduos envolvidos no processo, possibilitando a implementação e avaliação de intervenções em tempo real. A eficácia desse método é especialmente notável em ambientes educacionais, onde a interação dinâmica entre teoria e prática pode ser ajustada continuamente com base em feedback imediato. Isso promove a melhoria contínua e sustentada tanto do ambiente quanto das práticas pedagógicas, conforme evidenciado por Elliot (1991) e Stringer (2014).

A atividade foi baseada em um plano de aula estruturado, elaborado para abordar de maneira sistemática e prática os aspectos teóricos e práticos da habilidade socioemocional “respeito” nas interações sociais.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, com coleta de dados por meio de observações, questionários, entrevistas e análise documental. A intervenção consistiu na implementação de um plano de aula com duração de seis semanas, composto por atividades interativas, reflexões e discussões guiadas,

A etapa inicial consistiu na realização de um diagnóstico para identificar o nível inicial de respeito e as dinâmicas de interação entre os alunos. Para tal, foram realizadas observações em sala de aula. No decorrer, foi observado o comportamento dos alunos durante as aulas e nos momentos de interação social.

Em um segundo momento, o questionário estruturado (Anexo 1) aos alunos para avaliar suas percepções sobre o respeito e as relações interpessoais na sala de aula foi aplicado.

Com base nas observações realizadas em sala de aula e nos dados coletados pelo questionário estruturado, foi implementado um plano de intervenção utilizando o Plano de Aula desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, focado na habilidade socioemocional do respeito. Após a execução do



plano de intervenção, aplicou-se novamente o questionário estruturado (Anexo 2) aos estudantes, visando identificar os impactos da proposta interventiva na turma do 7º ano.

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente e quantitativamente, utilizando técnicas adequadas à natureza dos dados. A análise focou na análise das percepções dos alunos sobre o respeito e as relações interpessoais na sala de aula, enquanto a análise qualitativa buscou identificar mudanças significativas no comportamento dos alunos em relação ao respeito após o plano de intervenção.

Na seção seguinte, apresento a análise e a discussão dos dados cruzados das seguintes fontes: observações, questionários, entrevistas e análise do plano de intervenção.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nas observações realizadas, é evidente que o nível de respeito e as dinâmicas de interação na turma do 7º ano da ESFM apresentam sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem e ao bem-estar individual e coletivo. O bullying, a falta de respeito mútuo, a desorganização e a apatia são características marcantes do ambiente escolar, criando um clima de insegurança, desmotivação e aprendizado ineficaz.

A sala de aula do 7º ano da Escola Sem. Filinto Müller apresenta diversos desafios que afetam o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Considerando os instrumentos de obtenção de dados, foi possível identificar e categorizar dois aspectos mais significativos, o desrespeito mútuo e a falta de atenção e foco.

A teoria vygotskiana de Perejivanie, que enfatiza a importância das experiências emocionais e sociais no desenvolvimento cognitivo, pode ajudar a compreender e abordar esses desafios. Vygotsky argumenta que as interações sociais e o contexto emocional influenciam profundamente o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, a análise dos dados coletados revela como essas dinâmicas impactam o ambiente escolar.

O desrespeito mútuo na sala de aula é um problema central, manifestado por frequentes interrupções dos alunos, questionamentos impertinentes e desobediência às regras básicas. Esses comportamentos criam um ambiente indisciplinado e desrespeitoso, dificultando a condução das aulas e desviando o foco das atividades. A teoria de Perejivanie sugere que essas experiências negativas afetam a percepção dos alunos sobre a escola e seus colegas, prejudicando sua capacidade de aprender e se desenvolver de forma saudável.

A falta de respeito mútuo também contribui com a dificuldade de concentração e foco. Observa-se a frequente ocorrência de conversas entre os alunos durante as explicações e atividades,



desviando o foco do conteúdo e prejudicando a concentração individual e coletiva. Diversos alunos desviam o olhar do professor durante as aulas, demonstrando desinteresse e desatenção ao conteúdo exposto. É comum a realização de atividades irrelevantes durante as aulas, como uso de celulares, leitura de materiais não relacionados ao conteúdo, jogos digitais e não digitais violentos e outras atividades, como conversas paralelas, troca de bilhetes e supostas brincadeiras qualificadas como agressivas que distraem os alunos e impedem a participação ativa nas atividades propostas. Vygotsky destaca que o aprendizado eficaz ocorre através de interações sociais significativas e emocionalmente positivas. Portanto, a criação de um ambiente de sala de aula onde os alunos se sintam respeitados e engajados é crucial para melhorar a atenção e o foco.

Ao analisar os resultados da aplicação do questionário estruturado aplicado aos 30 estudantes sobre respeito e relações interpessoais na sala de aula do 7º ano da ESFM, pôde se evidenciar que 18 alunos (60%) responderam que não se sentem respeitados pelos seus colegas de turma. Os principais motivos relatados foram: xingamentos, apelidos pejorativos, exclusão de atividades e brincadeiras agressivas. Apenas 12 alunos (40%) responderam que o se sentem respeitados pelos seus colegas.

Em relação ao respeito pelos professores, 24 alunos (80%) responderam que se sentem respeitados pelos professores e 6 alunos (20%) responderam que não se sentem respeitados pelos professores e os principais motivos relatados foram: gritos, humilhações, falta de diálogo e tratamento injusto.

Considerando as regras da sala de aula, 20 alunos (67%) responderam que as regras da sala de aula são justas e claras e 10 alunos (33%) responderam que as regras da sala de aula são injustas ou confusas. Os principais motivos relatados foram: falta de clareza na aplicação das regras, regras inconsistentes e falta de participação dos alunos na elaboração das regras.

Bullying na sala de aula é um problema significativo, como evidenciado nas respostas dos alunos. De acordo com os dados obtidos, 15 alunos, representando 50% do total, afirmaram já ter presenciado bullying em sala de aula. Além disso, 8 alunos, correspondendo a 27%, relataram ter sido vítimas diretas de bullying. As formas de bullying mais frequentes relatadas foram: xingamentos, apelidos pejorativos, exclusão de atividades, agressões físicas e ameaças.

As relações interpessoais na sala de aula apresentam uma variedade de experiências entre os alunos. No que diz respeito à existência de amigos na sala de aula, 80% dos alunos afirmaram ter amigos, enquanto 20% disseram não ter amigos, citando como principais motivos a dificuldade de se relacionar com os colegas, falta de interesses em comum e exclusão por parte dos outros alunos. Quanto ao diálogo com os colegas, 65% dos alunos se sentem à vontade para conversar sobre qualquer assunto, mas 35% relataram desconforto, mencionando medo de julgamento, receio de



represálias e falta de confiança nos colegas. Em relação a problemas com colegas, 30% dos alunos já tiveram algum tipo de conflito, como brigas, discussões, fofocas e exclusão de atividades. No aspecto de acolhimento e inclusão, a percepção dos alunos está dividida igualmente: 50% consideram a sala de aula um ambiente acolhedor e inclusivo, enquanto os outros 50% não compartilham dessa visão, apontando bullying, discriminação, falta de respeito à diversidade e um clima de competição como principais fatores de exclusão.

Os dados apresentados revelam um ambiente escolar no 7º ano da ESFM marcado por desafios significativos tanto no âmbito das interações interpessoais quanto na dinâmica de ensino e aprendizagem. Em ambos os casos, o desrespeito mútuo e a falta de atenção são fatores críticos que prejudicam o desenvolvimento acadêmico e o bem-estar dos alunos. No entanto, há variações na forma como esses problemas se manifestam e são percebidos.

A falta de respeito mútuo é destacada como um problema central, evidenciado por frequentes interrupções dos alunos durante as aulas e a desobediência às regras básicas de sala de aula. Este comportamento indisciplinado dificulta a condução das aulas e desvia o foco das atividades, criando um ambiente caótico e desmotivador para o aprendizado. Adicionalmente, o uso de celulares e outras atividades irrelevantes durante as aulas acentua a falta de concentração e foco, comprometendo ainda mais o processo educativo.

Considerando os dados obtidos no questionário estruturado respondido pelos alunos, foi utilizado um plano de intervenção embasado na Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984), que propõe um ciclo cíclico e interativo de aprendizado. As aulas focadas no tema respeito e capoeira, desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, visam abordar de maneira prática e reflexiva as questões levantadas, promovendo a conscientização e a valorização do respeito mútuo através das práticas corporais e culturais da capoeira. As atividades foram planejadas para incentivar a colaboração, o cuidado com o próximo e a compreensão das dinâmicas de respeito, tanto nas interações diárias quanto nas práticas esportivas.

Com a metodologia ativa e a sala de aula invertida, os alunos do 7º ano puderam entrar em contato com o universo da capoeira por meio da música e de uma reflexão crítica. A cantiga “Às vezes me chamam de negro”, de Carolina Soares, foi utilizada como recurso para discutir as raízes africanas da capoeira e os desafios de enfrentar o racismo. Divididos em oito grupos, os alunos se organizaram para um trabalho colaborativo. Cada grupo escolheu seus porta-vozes para registrar e compartilhar as discussões. A roda de conversa foi aberta, permitindo que todos compartilhassem seus conhecimentos e experiências sobre a capoeira e o preconceito.

Este processo impulsiona os alunos em uma espiral ascendente de aprendizado, onde a vivência prática, a reflexão crítica, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa se



interligam, promovendo o desenvolvimento contínuo do conhecimento e das habilidades (KOLB, 1984).

Concluída a etapa do ciclo interativo (Kolb, 1984), o professor de Educação Física orientou a turma sobre a importância do respeito como uma competência socioemocional essencial, conforme preconizado pela teoria sociointeracionista de Vygotsky (1980). Através de exemplos práticos, os alunos exploraram como o respeito se manifesta nas práticas corporais, desde o cuidado com o próximo até o combate à discriminação, entendendo que o aprendizado ocorre de maneira mais efetiva por meio das interações sociais e emocionais.

A atenção foi direcionada para a importância do respeito à integridade física durante as lutas. A diferença entre briga/violência e lutas corporais foi discutida, destacando os códigos gestuais, técnicas corporais, regras e normas que orientam os praticantes. O professor de Educação Física incentivou os alunos a observarem, nas atividades seguintes, como o respeito se expressa em suas interações (Vygotsky, 1980).

A próxima etapa do nosso plano de intervenção é a Atividade em Duplas: Explorando Movimentos com Respeito. Nesta dinâmica, ao som da capoeira, os alunos formaram rodas e duplas para praticar. A dinâmica propôs a experimentação de movimentos em dupla, sem a intenção de atacar ou defender, similar a uma dança. Giros e movimentos livres de mãos e braços preencheram o espaço, criando um ambiente de leveza e cooperação.

Em seguida, a atividade avançou para a simulação de toques, onde cada dupla explorou movimentos com braços e mãos, tentando tocar o corpo do colega enquanto se defendia. A ênfase estava na suavidade, no cuidado e no controle, reforçando o respeito à integridade física.

Por fim, os alunos praticaram movimentos de pernas, como chutes frontais, laterais e giratórios, sempre em simulação e com foco no respeito mútuo. A proposta incentivou a exploração corporal livre, sem a pressão de dominar técnicas específicas da capoeira. Buscou observar nesta etapa a interação entre os alunos, intervindo quando necessário para reforçar o exercício do respeito.

Após a implementação da proposta, observou-se uma significativa melhoria no clima da turma, com um aumento substancial no número de alunos relatando um ambiente amigável e colaborativo, passando para 90%. Em relação à frequência de bullying e agressões, houve uma redução drástica, com 95% dos alunos indicando nunca terem presenciado tais comportamentos após a intervenção. Além disso, o sentimento em relação às aulas também foi positivamente impactado, com 98% dos alunos demonstrando estar entusiasmados e motivados, enquanto que antes da proposta apenas 10% se sentiam assim. Esses resultados evidenciam os benefícios da abordagem adotada na promoção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

A análise dos dados sob a perspectiva da teoria vygotskiana de Perejivanie revela a



importância das experiências emocionais e sociais no ambiente escolar. A intervenção baseada na capoeira demonstrou ser eficaz na promoção de um ambiente mais saudável e acolhedor, evidenciando os benefícios de abordagens que valorizam as interações sociais positivas e o respeito mútuo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção realizada no 7º ano da ESFM demonstrou ser altamente relevante para a promoção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor. Ao focar no tema do respeito e integrar as práticas culturais e corporais da capoeira, a abordagem permitiu uma reflexão profunda sobre as relações interpessoais e a importância do respeito mútuo, alinhando-se com a teoria vygotskiana de Perejivanie.

Segundo Vygotsky, as experiências emocionais e sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e pessoal. Nesse contexto, os resultados obtidos após a implementação das atividades são bastante encorajadores. Houve uma notável melhoria no clima da turma, com a maioria dos alunos relatando um ambiente mais amigável e colaborativo. Além disso, a frequência de casos de bullying e agressões diminuiu significativamente, contribuindo para um ambiente escolar mais seguro e respeitoso.

É importante destacar que o engajamento dos alunos aumentou consideravelmente após a intervenção. Mais alunos demonstraram entusiasmo e motivação em relação às aulas, indicando que se sentem mais envolvidos e valorizados no ambiente escolar. Este aumento no engajamento pode ser explicado pela criação de experiências emocionais positivas, conforme preconizado por Vygotsky, que valorizam o desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Portanto, os resultados apresentados corroboram a eficácia das estratégias adotadas e destacam a importância de abordagens pedagógicas que promovam o respeito mútuo e a valorização das diferenças no contexto escolar. A teoria vygotskiana de Perejivanie reforça que essas práticas não apenas melhoram o bem-estar dos alunos, mas também potencializam seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Espera-se que essas práticas continuem a ser implementadas e aprimoradas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e positivo para todos os alunos da ESFM. A continuidade e o aprimoramento dessas estratégias são essenciais para garantir que os alunos desenvolvam não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências socioemocionais fundamentais para sua formação integral.



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Formas de tempo e cronotopo no romance**. São Paulo: Hucitec. 2002.
- DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- EKMAN, P. **Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life**. New York: Times Books, 2003.
- LIBERALI, F. C., & FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, 4, p. 363-373, 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- GARDNER, H. **Multiple intelligences: New paths to understanding children**. New York, NY: Basic Books. 2006.
- GOLEMAN, D. **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York, NY: Bantam Books. 1995.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; McKEE, A.; **Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence**. 10. ed. Boston: Harvard Business Review Press, 2013.
- KOLB, D. A. **Teoria da Aprendizagem Experiencial**. São Paulo: Editora Manole. 1984.
- LEWIN, K. **Action research and minority problems**. Journal of Social Issues, n. 2, p. 34-36, 1946.
- McTAGGART, Robin. **Participatory action research: issues in theory and practice**. Educational Action Research, v. 2, n. 3, p. 313-337, 1994.
- MAYER, J. D., & SALOVEY, P. Emotional intelligence. In J. D. Mayer & P. Salovey (Eds.), **Emotional intelligence** (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books. 1990.
- SALOVEY, P., & MAYER, J. D. Emotional intelligence and the construction of emotional knowledge. In P. Salovey & D. J. Sluiter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence** (pp. 180–211). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1997.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. **Emotional intelligence**. Imagination, Cognition and Personality, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press. 1978.



ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário sobre Respeito e Relações Interpessoais na Sala de Aula do 7º Ano

Escola:

Turma: 7º Ano

Data: ____/____/____

Objetivo: Avaliar as percepções dos alunos sobre o respeito e as relações interpessoais na sala de aula.

Instruções:

- Responda a todas as perguntas com sinceridade e o máximo de clareza possível.
- Suas respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e melhoria do ambiente escolar.
- Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você expresse sua opinião de forma honesta.

Parte 1: Respeito na Sala de Aula

1. Você se sente respeitado(a) pelos seus colegas de turma? Por quê ou por quê não?
2. Você se sente respeitado(a) pelos professores? Por quê ou por quê não?
3. Você acha que as regras da sala de aula são justas e claras? Por quê ou por quê não?
4. Você já presenciou ou sofreu algum tipo de bullying na sala de aula? Se sim, descreva o que aconteceu.

Parte 2: Relações Interpessoais na Sala de Aula

1. Você tem amigos na sala de aula? Com quem você gosta de passar o tempo?
2. Você se sente à vontade para conversar com seus colegas sobre qualquer assunto? Por quê ou por quê não?
3. Você já teve algum problema com algum colega de turma? Se sim, descreva o que aconteceu.
4. Você acha que a sala de aula é um lugar acolhedor e inclusivo para todos os alunos? Por quê ou por quê não?

Parte 3: Sugestões para Melhorias

11. O que você acha que poderia ser feito para melhorar o respeito e as relações interpessoais na sala de aula?

Obrigado por sua participação!

ANEXO 2 - Questionário de Avaliação: Capoeira e Respeito na Escola

Escola: Sen. Filinto Müller

Turma: 7º Ano

Objetivo: Avaliar os impactos da proposta interventiva "Educação Física - O respeito na prática da capoeira" na turma do 7º ano.

Agradecemos a sua colaboração respondendo com sinceridade as perguntas abaixo.

Múltipla Escolha (marque apenas uma opção)

1. Após a proposta, como você descreveria o clima da turma nas aulas?



- ☐ Amigável, colaborativo e respeitoso
- ☐ Tenso e conflituoso
- ☐ Desinteressado e apático

2. Com que frequência você observou bullying ou agressões físicas entre os alunos após a proposta?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

3. Como você se sente em relação às aulas após a proposta?

- ☐ Entusiasmado(a) e motivado(a)
- ☐ Indiferente
- ☐ Ansioso(a) ou apreensivo(a)
- ☐ Com medo ou inseguro(a)

Obrigado por sua participação!

Com base nas suas respostas, poderemos avaliar os resultados da proposta e aprimorar nossas práticas pedagógicas.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS CONTRIBUTION TO TEACHING AND LEARNING IN HIGH SCHOOL

Cleuza Leite de O. Santos¹

Adriana do Socorro Campos de Lira²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo propor estratégias de inteligência emocional (IE) que possam ser empregadas por professores na formação integral de estudantes do Ensino Médio, partindo da perspectiva de que a escola é um espaço propício para o desenvolvimento socioemocional. A pesquisa, de natureza qualitativa com abordagem fenomenológica e suporte de pesquisa-ação pedagógica, investigou como a gestão emocional docente pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem em uma instituição pública no interior de Minas Gerais, Brasil. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações participativas e análise de conteúdo com professores, alunos e gestores, complementadas pela execução de quatro oficinas pedagógicas formativas integradas. Os resultados indicaram que estratégias eficazes de regulação emocional melhoram significativamente as interações em sala de aula, o clima institucional e o desempenho acadêmico dos estudantes. Conclui-se recomendando a inclusão sistemática de formações voltadas à Inteligência Emocional nos programas de desenvolvimento profissional docente e nos currículos de formação inicial de licenciaturas.

Palavras-chave: Inteligência Emocional. Estratégias Pedagógicas. Ensino Médio. Formação Docente.

ABSTRACT

This work aims to propose emotional intelligence (EI) strategies that can be employed by teachers in the comprehensive education of high school students, based on the perspective that school is a

¹ Doutora em Ciência da Educação. Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva (BWS); Escola. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5552-8277>. E-mail: cleuzaleite2005@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Pará. Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade Federal do Pará (2018). <https://orcid.org/0009-0008-5426-1560>. Email: adrilira@gmail.com



conducive space for socio-emotional development. The research, qualitative in nature with a phenomenological approach and action-research support, investigated how teachers' emotional management can influence the teaching-learning process in a public institution in the interior of Minas Gerais, Brazil. To this end, semi-structured interviews, participant observations, and content analysis were conducted with teachers, students, and administrators, complemented by the implementation of four integrated training pedagogical workshops. The results indicated that effective emotional regulation strategies significantly improve classroom interactions, institutional climate, and student academic performance. It concludes by recommending the systematic inclusion of EI-focused training in teacher professional development programs and initial teacher education curricula.

Keywords: Emotional Intelligence. Pedagogical Strategies. High School. Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem enfrentado crescentes e complexos desafios de ordem socioemocional, os quais impactam diretamente o ambiente escolar e modificam de maneira substancial as dinâmicas de pensamento, comportamento e convivência interpessoal. Diante das transformações tecnológicas vertiginosas, da aceleração dos ritmos de vida, da exposição contínua às mídias digitais e do aumento expressivo nos índices de ansiedade, estresse e esgotamento psíquico entre adolescentes, a capacidade de gerenciar as emoções de maneira equilibrada, por meio da Inteligência Emocional (IE), torna-se indispensável para a sustentabilidade do processo educativo.

No contexto educacional, observa-se frequentemente que o empenho do corpo docente em buscar estratégias metodológicas sofisticadas e recursos instrucionais avançados nem sempre alcança o efeito esperado em termos de rendimento acadêmico e engajamento discente. Tal constatação evidencia com clareza que a mediação da aprendizagem não ocorre em um plano puramente lógico-intelectual, mas está intrinsecamente atrelada à intensidade emocional, à atmosfera afetiva da sala de aula e à qualidade do relacionamento humano estabelecido entre professores e estudantes.

O presente artigo constitui parte integrante da tese de doutorado intitulada “*Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano - Ensino Médio*”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción. Assim, o tema deste estudo justifica-se pela urgente necessidade pedagógica e social de compreender as contribuições conceituais e práticas da IE no cotidiano docente. Tal aspecto se mostra ainda mais relevante e urgente no Ensino Médio — em especial nas turmas de 3º ano —, etapa caracterizada por intensas pressões institucionais, expectativas relativas aos exames vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), transição para o mercado de trabalho e definição preliminar dos projetos de vida dos jovens. Nessa fase crítica do desenvolvimento humano,



os estudantes demandam a consolidação de competências integradas que harmonizem os domínios cognitivo, social, ético e afetivo.

Conforme destaca a literatura neuropedagógica contemporânea e os pressupostos teóricos defendidos na tese de doutorado originária desta investigação, o aprendizado intelectual não ocorre em isolamento afetivo. Pelo contrário, a cognição humana é profundamente modulada, expandida ou bloqueada pelos estados emocionais vivenciados pelos sujeitos no ato de aprender e de ensinar. Segundo a pesquisadora Santos (2024, p. 2), “O conhecimento cognitivo precisa estar atrelado ao emocional, pois a mente emocional age de maneira instintiva, sem nenhuma reflexão, em oposição à mente racional, que pensa e analisa antes de tomar qualquer decisão.”

O conhecimento cognitivo precisa estar atrelado ao emocional, pois a mente emocional age de maneira instintiva, sem nenhuma reflexão, em oposição à mente racional, que pensa e analisa antes de tomar qualquer decisão. (SANTOS, 2024, p. 2)

Essa dicotomia e sinergia entre a mente racional e a mente emocional representa o cerne dos maiores desafios pedagógicos enfrentados pelas escolas contemporâneas. Quando a mente emocional é ativada por situações de ameaça percebida, medo do fracasso escolar, ansiedade de desempenho ou conflitos interpessoais não mediados, as funções executivas superiores do cérebro — situadas no córtex pré-frontal — ficam temporariamente comprometidas, prejudicando a atenção sustentada, a memória de trabalho e o raciocínio analítico. Por essa razão, a intervenção formativa voltada aos professores exige uma sólida instrumentalização teórica e prática sobre o funcionamento das dinâmicas afetivas no cérebro e na conduta social, capacitando-os a criar ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros e intelectualmente estimulantes.

À vista disso, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar de que maneira a gestão emocional dos professores influencia o processo de ensino-aprendizagem, buscando subsidiar a elaboração, aplicação e avaliação de estratégias pedagógicas fundamentadas na Inteligência Emocional (IE) e voltadas à formação integral dos estudantes do Ensino Médio. A partir dessa problemática central, pretende-se atingir os seguintes objetivos específicos: (a) mapear as concepções e percepções de professores, gestores e estudantes sobre o papel das emoções na rotina escolar; (b) estruturar e aplicar oficinas formativas continuadas focadas nas três funções basilares da emoção — adaptativa, motivacional e social; (c) analisar os reflexos dessas vivências no clima relacional de sala de aula e no engajamento dos educandos; e (d) propor diretrizes para o fortalecimento do desenvolvimento socioemocional no trabalho docente.

Para alcançar tal propósito e compreender essa realidade em um contexto prático, empírico e situado, a pesquisa foi realizada na Região Sudeste do Brasil, no estado de MG, município de Ipiacu, na Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, localizada na Avenida Milton Campos nº600, centro, CEP: 38350-000, com o endereço eletrônico escola.196516@educacao.mg.gov.br e telefone



para contato (34) 3252-1029, e CNPJ: 19.473.560/0001-91. Com o intuito de captar as percepções latentes do fenômeno da IE no cotidiano escolar, a escolha por essa instituição justificou-se pelo fato de a primeira autora ser docente atuante na referida escola e por este trabalho constituir um extrato empírico diretamente vinculado à sua pesquisa de doutorado.

A instituição atende uma comunidade escolar heterogênea, marcada por desafios socioeconômicos típicos de municípios de pequeno porte do interior mineiro. A convivência diária na escola reflete as expectativas, aspirações e eventuais vulnerabilidades das famílias locais, tornando o espaço escolar um ecossistema complexo onde emergem constantes demandas socioemocionais. A presença de turmas de 3º ano do Ensino Médio, compostas por jovens vivenciando a transição para a vida adulta, exige da equipe docente uma sensibilidade apurada para mediar não apenas os conteúdos curriculares obrigatórios, mas também as angústias de futuro, a construção do projeto de vida e o fortalecimento do autoconceito positivo dos estudantes.

Diante desse cenário, a escola destaca-se como o espaço privilegiado para a implementação intencional de programas de educação emocional. Quando a gestão escolar e o corpo docente assumem o compromisso de integrar a Inteligência Emocional ao projeto político-pedagógico da instituição, criam-se as condições necessárias para a construção de um ambiente educativo humanizado, onde o sucesso acadêmico e o bem-estar psicológico são compreendidos como dimensões indissociáveis da formação cidadã.

2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUAS FUNÇÕES: ADAPTATIVA, SOCIAL E MOTIVACIONAL

Predomina historicamente no pensamento pedagógico ocidental a cultura positivista e cartesiana de que o conhecimento estritamente acadêmico, lógico-matemático e cognitivo é o único propulsor para o sucesso profissional e pessoal. No entanto, os avanços contemporâneos da neurociência afetiva e da psicologia cognitiva demonstram que a Inteligência Emocional (IE) atua como uma condutora essencial e indispensável desse saber, visto que o domínio técnico, isoladamente, mostra-se insuficiente para o gerenciamento de conflitos interpessoais, para o trabalho colaborativo e para o enfrentamento de crises. Sob essa ótica, deve-se considerar que as emoções não constituem ruídos ou obstáculos à razão, mas desempenham funções adaptativas cruciais no cotidiano. Desse modo, o potencial emocional dos indivíduos permite a apropriação e vivência de diferentes contextos e exigências sociais, operando como o elemento motor que impulsiona as ações e as tomadas de decisão dos sujeitos (Damásio, 2012).



A construção conceitual da Inteligência Emocional consolidou-se no cenário acadêmico a partir do modelo de habilidades desenvolvido por Peter Salovey e John Mayer no início da década de 1990, sendo posteriormente ampliada e popularizada globalmente pelas investigações de Daniel Goleman. Na perspectiva de Goleman (1995), a IE compreende a capacidade de reconhecer nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de manejar adequadamente as emoções em nossos relacionamentos. O autor sistematiza a IE em cinco pilares fundamentais: (1) autoconsciência emocional — o reconhecimento imediato de um sentimento enquanto ele ocorre; (2) autorregulação — o manejo dos estados emocionais para que sejam apropriados a cada situação; (3) automotivação — a canalização das emoções a serviço de um objetivo ou meta pessoal; (4) empatia — o reconhecimento e validação das emoções alheias; e (5) gestão de relacionamentos — a habilidade de lidar eficientemente com as emoções dos outros e mediar interações sociais.

No campo da formação docente, a apropriação desse arcabouço teórico exige superar a falsa dicotomia entre afeto e intelecto. É absolutamente imprescindível que os professores desenvolvam estratégias sistêmicas de IE, pois estas contemplam aspectos sociais, emocionais e cognitivos de forma articulada e sinérgica. Como é amplamente sabido pela literatura pedagógica crítica, um ensino pautado exclusivamente em conhecimentos conteudistas e na memorização mecânica é nitidamente insuficiente para formar um cidadão integral preparado para lidar com a imprevisibilidade do século XXI (Brasil, 2023, 2020). Assim, o modelo de ensino tradicional e estritamente transmissivo não atende mais às necessidades da escola pública contemporânea. O cidadão atual necessita de autoconhecimento, inteligência interpessoal e estabilidade emocional para ter êxito nos estudos, na carreira e na vida em sociedade.

Ante o exposto, constata-se com preocupação que muitos professores continuam sem ensinar explicitamente ao aluno como lidar com as diferentes funções e expressões das emoções. Mesmo quando os docentes verbalizam discursos genéricos sobre a importância de respeitar a opinião do colega, cultivar a cortesia ou controlar a raiva, tais recomendações puramente prescritivas revelam-se ineficazes caso não venham acompanhadas de vivências reflexivas e metodologicamente estruturadas. Acredita-se que falta à escola uma verdadeira educação emocional integrada ao currículo. Sabe-se que os primeiros ensinamentos a esse respeito têm partido da esfera doméstica, do seio da família, onde se aprende desde a primeira infância a manifestar comportamentos de defesa, esquiva ou solicitação de ajuda. Todos esses comportamentos primários possuem uma função emocional adaptativa de sobrevivência associada a afetos básicos como medo, tristeza e raiva. Entretanto, no cenário social ampliado e nas salas de aula do Ensino Médio, esses aprendizados empíricos mostram-se nitidamente insuficientes para mediar a complexidade das relações interpessoais.

Tais lacunas estendem-se diretamente às salas de aula do Ensino Médio, onde ocorre o ensino



formal, o qual frequentemente falha em aplicar de maneira metodologicamente correta as estratégias da Inteligência Emocional. Mas, por ser uma instituição que busca alinhar-se com as diretrizes da educação básica e formar cidadãos em todas as dimensões socioemocionais contempladas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2020), pressupunha-se que os alunos do 3º ano do Ensino Médio teriam suas competências emocionais consolidadas ao longo de sua trajetória escolar. Entretanto, a investigação empírica revelou que muitos estudantes estão concluindo a educação básica sem a aquisição formal de ferramentas de gestão emocional. Ademais, constata-se que o próprio corpo docente não recebe, em sua formação inicial ou continuada, aportes teóricos e metodológicos estruturados sobre Inteligência Emocional, o que os leva a focar suas práticas predominantemente na dimensão cognitiva tradicional (Extremera; Fernández-Berrocal, 2004).

Aprofundando a discussão teórica sobre as funções basilares da Inteligência Emocional no contexto escolar, a presente pesquisa delimita-se à análise de três funções emocionais universais que afetam diretamente o clima de sala de aula, a mediação pedagógica e o rendimento discente: a função adaptativa, a função motivacional e a função social.

2.1 A Função Adaptativa das Emoções no Ambiente Escolar

A função adaptativa da emoção refere-se à capacidade biológica e psicológica de preparar o organismo para responder de forma eficiente, flexível e ajustada às exigências, desafios, ameaças e transformações do meio ambiente. Cada emoção básica desencadeia um estado de prontidão neurofisiológico específico: o medo induz à proteção, prudência e busca de segurança; a raiva mobiliza energia para o enfrentamento assertivo de obstáculos ou estabelecimento de limites éticos; a tristeza sinaliza a necessidade de recolhimento, reorganização psíquica interna e busca de suporte afetivo; e o afeto/alegria estimula a aproximação, a exploração do mundo e a construção de vínculos cooperativos. No ambiente escolar, a função adaptativa manifesta-se no modo como professores e alunos lidam com eventos estressores recorrentes, tais como exames formais, prazos exíguos, mudanças de rotina e conflitos interpessoais.

Quando o sujeito possui uma inteligência emocional desenvolvida, a função adaptativa atua promovendo a flexibilidade cognitiva, a tolerância à frustração e a resiliência. Em contrapartida, quando a autorregulação é deficitária, as reações adaptativas tornam-se desproporcionais ou desadaptativas, resultando em bloqueios mnemônicos, paralisia diante de tarefas desafiadoras, explosões agressivas ou esquivas escolares. Portanto, instrumentalizar os educadores para reconhecer a função adaptativa das emoções permite transformar episódios de tensão em oportunidades valiosas de



aprendizado e amadurecimento interpessoal. Segundo Santos “A emoção constitui papel relevante como mecanismo adaptativo, facilitando a atuação do indivíduo de maneira apropriada para determinada ação e objetivo.” (2024, p.47)

Neurobiologicamente, a função adaptativa depende da integridade das conexões entre o sistema límbico e o córtex pré-frontal. Em situações de estresse desmedido, a amígdala cortical assume o controle das respostas, desencadeando reações automáticas de luta ou fuga. A formação docente em IE possibilita ao professor identificar os primeiros sinais fisiológicos de sobrecarga emocional, aplicando estratégias de autorregulação que restauram a função executiva do cérebro e reestabelecem o equilíbrio necessário para o ensino e a aprendizagem.

2.2 A Função Motivacional e a Energia para a Aprendizagem

A função motivacional das emoções atua como a força propulsora que direciona, intensifica e sustenta o comportamento humano em relação a objetivos e metas específicos. Não há ação intencional nem aprendizado significativo sem uma carga afetiva correlata. As emoções positivas — tais como o entusiasmo, a curiosidade epistêmica, a satisfação pelo avanço e o sentimento de autoeficácia — ampliam o repertório de pensamentos e ações dos estudantes, favorecendo a criatividade, a persistência diante de obstáculos conceituais e o engajamento profundo no processo de construção do conhecimento.

No cotidiano do 3º ano do Ensino Médio, a motivação revela-se uma variável crítica e determinante. A proximidade do encerramento do ciclo da educação básica e a pressão social pelos resultados acadêmicos geram frequentemente sentimentos ambivalentes de desânimo, ansiedade de desempenho ou sobrecarga emocional. A mediação pedagógica ancorada na Inteligência Emocional busca reconfigurar a percepção do aluno sobre suas próprias capacidades, auxiliando-o a transformar o medo do fracasso em motivação intencional. Ao promover um clima de sala de aula focado no esforço evolutivo e no acolhimento do erro como etapa natural do aprender, o docente estimula o desenvolvimento da perseverança e da autonomia motivacional.

A motivação autorregulada permite que o estudante desenvolva um locus de controle interno, assumindo a responsabilidade ativa por suas escolhas acadêmicas. Quando o professor utiliza estratégias pedagógicas que associam os conteúdos curriculares aos projetos de vida dos alunos, a função motivacional das emoções é maximizada, tornando a busca pelo conhecimento um processo gratificante e pleno de sentido.



2.3 A Função Social das Emoções e a Convivência Democrática

A função social da emoção diz respeito ao papel fundamental que as manifestações afetivas desempenham na comunicação interpessoal, na regulação dos contatos sociais e na construção da coesão grupal. As emoções transmitem informações verbais e não verbais cruciais sobre os estados internos dos indivíduos, permitindo que os interlocutores prevejam comportamentos, ajustem suas atitudes e estabeleçam vínculos de empatia e solidariedade. Na sala de aula, que se configura como um espaço social denso e heterogêneo, a função social das emoções é determinante para a manutenção de um clima respeitoso, inclusivo e cooperativo.

O desenvolvimento da função social envolve o aprimoramento da empatia — a capacidade de colocar-se no lugar do outro e compreender seus sentimentos e perspectivas — e o domínio de estratégias assertivas para a resolução pacífica de controvérsias. Quando a comunidade escolar exercita a inteligência emocional em sua dimensão social, diminuem significativamente os episódios de violência verbal, discriminação e intimidação sistemática (bullying). Cria-se, em contrapartida, um ecossistema cooperativo onde a diversidade de opiniões é acolhida e onde a aprendizagem colaborativa prospera.

A função social das emoções estende-se também à construção da cidadania e da responsabilidade ética. Professores que atuam como mediadores emocionais competentes demonstram aos alunos que o respeito às diferenças e a cooperação mútua são valores práticos que devem reger as relações humanas dentro e fora da instituição escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E DESENHO DA INTERVENÇÃO

Para responder aos objetivos propostos e compreender as nuances da gestão emocional docente no contexto real da escola pública, a presente investigação adotou uma abordagem metodológica qualitativa de cunho fenomenológico, complementada pelos princípios da pesquisa-ação pedagógica. A escolha pela fenomenologia justifica-se pelo interesse central em apreender o significado das vivências emocionais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos que as experienciam no cotidiano escolar, buscando captar as essências e as percepções latentes da prática docente e do aprendizado discente.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, no município de Ipiacú-MG, englobando a participação direta de 1 (uma) gestora escolar, 2 (duas) supervisoras pedagógicas e 8 (oito) professores que lecionam nas turmas de 3º ano do Ensino Médio, além do acompanhamento reflexivo dos estudantes matriculados nessa etapa final da educação básica. A coleta



de dados empíricos estruturou-se em três eixos integrados: (a) entrevistas semiestruturadas aplicadas antes e após o processo formativo; (b) observação participante sistemática com registro em diário de campo; e (c) análise de conteúdo das produções textuais e dinâmicas realizadas durante as oficinas pedagógicas.

O núcleo central da intervenção constituiu-se na elaboração e execução de um módulo formativo composto por 4 (quatro) oficinas pedagógicas presenciais, com duração de 3 horas cada, perfazendo um total de 12 horas de imersão teórica e vivencial. O desenho curricular das oficinas foi intencionalmente planejado para contemplar a articulação entre os pressupostos teóricos da IE e a sua aplicação prática no manejo da sala de aula. O Quadro 1 sintetiza a estrutura metodológica das oficinas pedagógicas realizadas.

Quadro 1. Ações estratégicas e estrutura das oficinas pedagógicas de IE

Oficina / Tema	Objetivos e Estratégias Pedagógicas	Participantes	Carga Horária
Oficina 1: Função Adaptativa & Autoconsciência	Reconhecer e nomear emoções básicas por meio da dinâmica 'Bingo das Emoções'. Treinamento de estratégias de autocontrole e regulação diante de estressores via 'Representação Teatral' de cenários adversos.	Professores, Gestora, Supervisoras	3h
Oficina 2: Função Motivacional & Engajamento	Analisar a motivação como motor da ação. Debate reflexivo e confecção cooperativa de painéis/nuvens de palavras com enunciados mobilizadores. Leitura cruzada e pactuação de metas pedagógicas.	Professores, Gestora, Supervisoras	3h
Oficina 3: Função Social & Gestão de Conflitos	Desenvolver a empatia e a cooperação mútua. Leitura mediada de obras literárias com dilemas ético-emocionais. Debate estruturado utilizando a técnica das 'Fichas Verdes e Azuis' para equidade da fala.	Professores, Gestora, Supervisoras	3h
Oficina 4: Síntese & Práticas Integradas em Sala	Sintetizar o plano de ação pedagógico para as turmas de 3º ano do Ensino Médio. Integração das competências da IE aos planos de aula dos componentes curriculares e avaliação reflexiva do impacto formativo.	Professores, Gestora, Supervisoras	3h

Fonte: As autoras (2025).

A análise dos dados empíricos obtidos nas oficinas e nos instrumentos de acompanhamento foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Bardiniana, organizando os achados em categorias temáticas coincidentes com as três funções da IE investigadas. Todos os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos foram rigorosamente respeitados, assegurando o anônimo dos participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A implementação do módulo formativo sobre Inteligência Emocional revelou transformações profundas nas concepções e nas posturas pedagógicas dos profissionais participantes. Os resultados demonstraram que a imersão teórico-vivencial permitiu aos docentes superar a visão dicotômica entre razão e afeto, compreendendo que a estabilidade emocional do educador é pré-requisito essencial para o sucesso da mediação cognitiva em sala de aula.

4.1 Vivências da Oficina 1: A Função Adaptativa no Cotidiano Docente

A primeira oficina formativa buscou sensibilizar os educadores para a importância da identificação e nomeação das próprias emoções. Durante a atividade dinâmica intitulada “Bingo das Emoções”, os participantes foram provocados a catalogar um amplo espectro de estados afetivos — desde emoções primárias até sentimentos complexos como frustração, sobrecarga e esperança. A dinâmica evidenciou que muitos professores possuíam um vocabulário emocional restrito, tendendo a classificar suas vivências profissionais de forma genérica como ‘estresse’ ou ‘cansaço’. Ao expandir o repertório semântico afetivo, os docentes passaram a reconhecer com maior clareza os gatilhos emocionais que antecedem reações impulsivas na regência da classe.

Figura 1. Bingo das Emoções



Fonte: Google imagens (2025).

Na etapa seguinte da Oficina 1, a realização de “Representações Teatrais” (dramatizações de cenários adversos) colocou os professores diante de simulações realistas de conflitos escolares, tais como manifestações de indisciplina, recepção de críticas severas e desinteresse explícito por parte dos

estudantes. A vivência teatral permitiu aos educadores experimentar, em um ambiente protegido e reflexivo, estratégias de pausa consciente e autorregulação antes de responder aos estímulos provocadores.

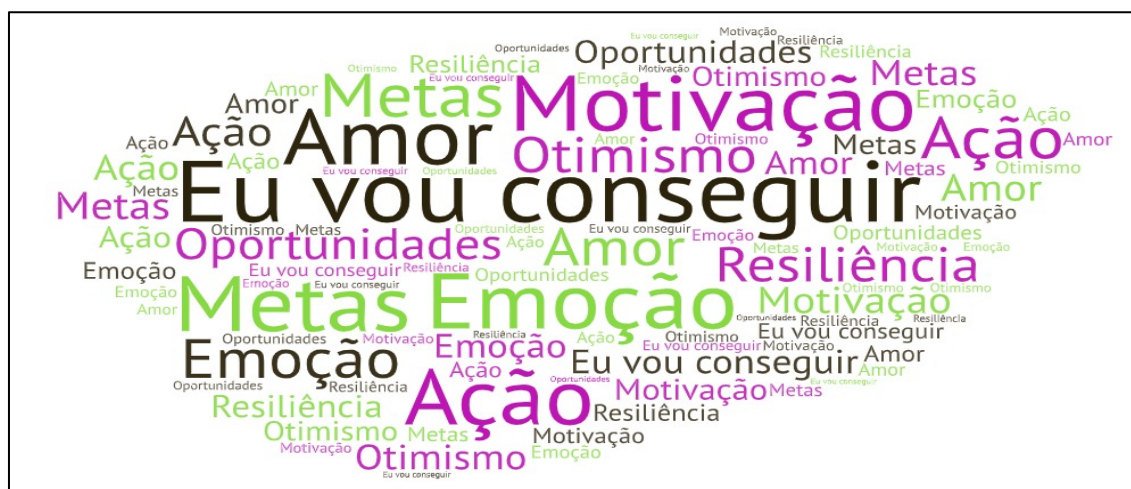
Os relatos colhidos após as dramatizações destacaram a descoberta de que a resposta emocional impulsiva agrava os conflitos, enquanto a regulação adaptativa desescala a tensão e preserva a autoridade pedagógica fundamentada no respeito mútuo. Os docentes relataram que passar pela experiência de ‘sentir a pressão do cenário’ em uma simulação fortaleceu sua capacidade de empatia e autogerenciamento quando situações análogas ocorreram posteriormente em suas turmas de 3º ano.

A avaliação qualitativa da Oficina 1 indicou também que a autoconsciência fisiológica — reconhecer sintomas corporais como alteração no tom de voz, aceleração cardíaca ou rigidez muscular — passou a funcionar para os professores como um mecanismo preventivo, sinalizando o momento exato de utilizar pausas respiratórias antes de prosseguir com a explicação ou mediação da aula.

4.2 Vivências da Oficina 2: A Função Motivacional e a Nuvem de Palavras Positivas

A segunda oficina focalizou a função motivacional das emoções como motor da aprendizagem e da transformação atitudinal. Na abertura dos trabalhos, debateu-se como o clima de pessimismo ou desencanto profissional afeta negativamente o rendimento dos alunos, criando um círculo vicioso de desengajamento. Como estratégia prática de mobilização afetiva, os participantes foram organizados em grupos de trabalho para criar painéis reflexivos e compor a “Nuvem de Palavras Positivas”.

Figura 2 . Nuvem de palavras positivas elaboradas pelos participantes



Fonte: As autoras (2025).

Os painéis produzidos integraram formulações conceituais e compromissos ético-pedagógicos que passaram a orientar a rotina da escola, destacando-se os seguintes enunciados mobilizadores:

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



- “Emoção positiva gera motivação genuína e conduz à ação pedagógica transformadora”;
- “Prontidão e abertura interior para agir diante das oportunidades de aprendizagem”;
- “Persistência otimista e resiliente no alcance das metas educacionais planejadas”;
- “Superação consciente dos obstáculos socioemocionais no cotidiano escolar”;
- “A emoção como componente motor, funcional e integrador do comportamento humano”.

A dinâmica de leitura cruzada dos cartazes permitiu que os diferentes grupos de docentes analisassem, comentassem e complementassem as produções dos colegas. Essa troca de perspectivas fortaleceu a coesão do corpo docente e a pactuação de metas coletivas voltadas para a criação de um ambiente escolar mais estimulante e encorajador para os formandos do Ensino Médio.

Ademais, os relatos dos docentes evidenciaram que a fixação visível dos painéis motivacionais nas salas dos professores e nos corredores institucionais atuou como um reforçador simbólico diário, renovando a disposição pedagógica e estimulando o uso frequente de feedbacks encorajadores direcionados aos estudantes do 3º ano.

4.3 Vivências da Oficina 3: A Função Social e a Técnica das Fichas de Leitura

A terceira oficina pedagógica abordou a função social da emoção, visando instrumentalizar os educadores para a mediação de conflitos e para a promoção da empatia nas interações diárias. Para operacionalizar esse objetivo de forma experiencial, utilizou-se a leitura mediada de contos literários repletos de dilemas ético-emocionais, associada a um protocolo rígido de debate cooperativo conhecido como a técnica das 'Fichas Verdes e Azuis'.

O protocolo funcionou da seguinte maneira: cada participante recebeu 3 (três) fichas verdes — que concediam o direito de expressar uma ideia ou opinião pessoal — e 5 (cinco) fichas azuis — destinadas obrigatoriamente à formulação de contrapontos teóricos, críticas conceituais ou complementações fundamentadas às falas dos colegas. Ao intervir no debate, o participante devia depositar a ficha correspondente no centro da mesa. Essa regra de mediação impediu que participantes mais expansivos monopolizassem a palavra e garantiu que todos os professores tivessem espaço equitativo de manifestação, exercitando a escuta atenta e o respeito às divergências.

A avaliação da Oficina 3 revelou que o uso de dispositivos estruturados de escuta e contraponto desenvolve a autodisciplina social e a tolerância à frustração. Os professores observaram que essa mesma metodologia poderia ser transposta para as aulas de Língua Portuguesa, História, Filosofia e Sociologia no 3º ano, proporcionando aos estudantes um exercício prático de debate democrático e regulação emocional nas discussões em grupo.

Os resultados da intervenção demonstraram que a aplicação das fichas estruturadas reduziu a



ansiedade de intervenção nos docentes mais tímidos e promoveu uma moderação natural nos participantes mais expansivos, consolidando uma dinâmica de escuta ativa altamente produtiva.

4.4 Discussão Integrada: Articulação Neuropedagógica e Clima Escolar

A síntese dos achados empíricos das quatro oficinas confirma que a regência de aulas pautadas exclusivamente na dimensão cognitiva negligencia o fato científico de que uma aprendizagem verdadeiramente eficiente pressupõe a integração das dimensões afetivas. As práticas pedagógicas contemporâneas demandam a indissociabilidade entre o crescimento intelectual e o amadurecimento socioemocional. Diante disso, o ensino focado de forma restrita na transmissão verbalista de conteúdos programáticos revela-se nitidamente insuficiente para as demandas complexas da sociedade atual. Na realidade investigada, constatou-se que a apropriação dos conceitos de IE permitiu aos docentes superar essa fragmentação secular, instrumentalizando-os para o planejamento de aulas que harmonizam os domínios intelectuais e emocionais de maneira sinérgica.

Deve-se reconhecer com rigor teórico que o ato de ensinar e avaliar exige profunda sensibilidade analítica por parte do educador. Essa intervenção contínua na trajetória de aprendizagem dos estudantes requer do docente muito mais do que o mero domínio de conteúdos específicos de sua disciplina; demanda, fundamentalmente, estabilidade e maturidade emocional. Conforme postula Daniel Goleman em sua obra clássica:

A forma como as perturbações emocionais podem interferir na vida mental não é novidade para os professores. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação e nem a elaboram devidamente. (GOLEMAN, 1995, p. 92)

Sob essa ótica neuropsicológica, a conscientização do professor acerca de seu papel de liderança mediadora possibilita-lhe gerenciar os próprios estados internos e, concomitantemente, orientar os discentes no reconhecimento de suas angústias, medos e incertezas. Essa premissa sustenta-se no fato comprovado de que desequilíbrios emocionais e afetos negativos intensos comprometem diretamente a memória de trabalho — isto é, a capacidade cognitiva de reter, manipular e processar informações cruciais para a execução de tarefas acadêmicas complexas (Goleman, 1995). Por conseguinte, Bisquerra e Navarro (2018) recomendam com ênfase que o desenvolvimento emocional e social seja considerado um pilar educacional indispensável em todas as etapas da educação básica, cuja concretização exige, de forma prévia e necessária, que o próprio docente aprimore suas competências socioemocionais.

Diante da extrema relevância desse arcabouço conceitual, revela-se imperativo avaliar a qualidade do vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno, visto que interações harmoniosas e



empáticas potencializam significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Em consonância direta com essa visão, Medeiros e Moura (2020) observam que a dimensão afetiva exerce influência determinante sobre o nível de engajamento escolar. Segundo os referidos autores, a capacidade de autorregulação emocional facilita o uso pleno da racionalidade em momentos de alta demanda avaliativa — como exames vestibulares e provas institucionais —, impedindo que o nervosismo bloqueie os processos mnemônicos e assegurando um desempenho acadêmico mais satisfatório.

A convergência dessas perspectivas teóricas e empíricas evidencia que as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da sala de aula constituem um elemento estruturante para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Nesse contexto, o exercício do autocontrole emocional e a condução funcional das emoções favorecem a construção de um ambiente pedagógico equilibrado, acolhedor e seguro, capaz de otimizar os processos de atenção seletiva, compreensão conceitual e assimilação do conhecimento. Diante desse panorama, evidencia-se a urgência de uma educação emocional estruturada com base nas competências da IE. Ademais, frente às complexas demandas da contemporaneidade, a escola passa a assumir um papel central na formação integral dos sujeitos, complementando a função educadora da família. Nesse cenário, a postura docente adquire centralidade absoluta, visto que a qualificação do professor e “a maneira como ele lida com a classe é, por si mesma, um modelo, uma lição de fato de competência – ou incompetência – emocional. Sempre que um professor responde a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem a lição” (Goleman, 1995, p. 293).

A presente investigação propõe, portanto, que o professor atue intencionalmente como fomentador da inteligência emocional em sua prática diária. Essa ação mostra-se premente, haja vista que as competências socioemocionais, embora formalmente previstas no texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2020), ainda enfrentam severas lacunas de implementação prática na realidade das escolas públicas. Sob essa ótica, a ausência de autorregulação docente e a manifestação recorrente de afetos negativos no ambiente de ensino podem comprometer seriamente a qualidade da aprendizagem, uma vez que o ato de aprender requer uma atmosfera psicologicamente segura. Nesse sentido, Lera, León-Pérez e Ruiz-Zorrilla (2021, p. 510) salientam a relevância de se “manter uma gestão de sala de aula adequada, que permita criar um ambiente que facilite tanto o desenvolvimento socioemocional quanto o progresso acadêmico do aluno”.

Sob essa lógica, é crucial compreender que a atuação do educador serve como um espelho de conduta e autorregulação para os estudantes. Por esse motivo, Medeiros e Moura (2020, p. 6) observam que, sendo o professor um “espelho para seus alunos, pensando assim, nada mais justo que ele já tenha as habilidades emocionais sob controle”. Convalida-se, desse modo, a indispensável necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional contínuo por parte do docente no exercício de



sua liderança pedagógica. Como ponderam os autores:

As emoções estão extremamente ligadas à como aprendemos. Elas influenciam a percepção, a linguagem, a atenção, a memória e o pensamento. Ter o controle desses aspectos cognitivos é uma estratégia para uma aprendizagem mais eficaz e assim evitar defasagens escolares. A emoção tem grande importância no processo de aprender. (MEDEIROS; MOURA, 2020, p. 8)

Nessa perspectiva integradora, cognição e emoção operam de maneira indissociável na determinação da qualidade do ensino, o que demanda que as interferências emocionais no ambiente pedagógico sejam conscientemente canalizadas de forma positiva. Compreender o estudante em sua integralidade humanizada torna-se essencial para promover uma aprendizagem autêntica, significativa e inclusiva. Quando o ambiente escolar favorece relações afetivas de acolhimento, respeito e segurança emocional, o aluno tende a desenvolver maior participação ativa, interesse epistemológico e autonomia na construção do saber. Em contrapartida, emoções tomadas por negatividade, como medo, ansiedade crônica e insegurança, comprometem o rendimento escolar, dificultando a concentração e a socialização. Assim, o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de programas curriculares, envolvendo a mediação afetuosa das relações e o fortalecimento do vínculo do estudante com o ato de aprender.

Tal premissa converge diretamente com as ponderações de Dias, Souza e Bravo (2022, p. 13), ao afirmarem com propriedade que “o professor tem a importante função de dar o tom do ambiente, podendo torná-lo saudável ou não. Seu comportamento e emoções afetam os alunos”. Torna-se imprescindível, portanto, que a prática docente esteja alicerçada no equilíbrio socioemocional e na construção de relações interpessoais enriquecedoras. Conforme evidenciado pelas observações registradas durante a execução desta pesquisa na Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, a melhoria na qualidade das interações entre professores e alunos refletiu-se em uma atmosfera escolar visivelmente mais participativa, colaborativa e propícia ao crescimento acadêmico e humano dos estudantes do 3º ano.

Manejar as dinâmicas emocionais no cenário educativo contemporâneo constitui um desafio refinado e constante. Conforme adverte Goleman (1995, p. 92), “as emoções negativas muito fortes desviam a atenção para suas próprias preocupações, interferindo na tentativa de concentração em qualquer outra coisa”. Diante disso, revela-se essencial que a instituição escolar se valha de estratégias sistêmicas de IE para mediar sentimentos adversos e resolver conflitos latentes. Daí decorre a necessidade imperiosa de empatia e autocontrole por parte de toda a equipe escolar, uma vez que o acolhimento empático valida os sentimentos do outro e pavimenta caminhos sólidos para o diálogo pedagógico e para a aprendizagem cooperativa.

Tais estratégias formativas, quando incorporadas organicamente pelos diferentes atores do contexto escolar, configuram-se como valiosos pilares para o fortalecimento da autoimagem, da



autoeficácia e do desenvolvimento integral dos educandos. A consolidação dessas práticas, alicerçadas nas competências fundamentais da IE, contribui para orientar a mente discente em direção a propósitos educativos elevados, favorecendo maior equilíbrio cognitivo e emocional. Além disso, tais competências atuam como estímulo à criatividade e à capacidade reflexiva, potencializando processos de aprendizagem mais conscientes, significativos e capazes de direcionar o pensamento para assuntos de real relevância pessoal e social, operando inclusive como catalisadora para o surgimento de expressões criativas inovadoras (Mayer; Caruso; Salovey, 2016).

Em suma, constata-se com clareza empírica que a instituição escolar amplia significativamente a sua capacidade de mediação dos conflitos cotidianos ao promover o desenvolvimento articulado das dimensões pessoal e social da Inteligência Emocional, especialmente por meio do cultivo do autocontrole e da empatia. A articulação integrada dessas competências revela-se fundamental para a formação integral dos estudantes, ao favorecer não apenas o aprimoramento das habilidades cognitivas, mas também a construção de relações interpessoais mais saudáveis, respeitosas e solidárias no ambiente escolar. Nesse sentido, os resultados desta investigação evidenciam que o desenvolvimento socioemocional é plenamente indissociável do desenvolvimento intelectual, consolidando uma proposta educacional comprometida com a formação cidadã, ética e comunitária (Casassus, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação buscou mapear e analisar as contribuições percebidas a partir da implementação de estratégias de Inteligência Emocional (IE) por professores do 3º ano do Ensino Médio, investigando de que modo a autorregulação e a gestão emocional docente interferem no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral dos estudantes.

Os resultados empíricos e as reflexões teóricas acumulados ao longo do estudo permitem concluir que a capacidade de gerenciar estados emocionais constitui um requisito basilar para o exercício da docência e para a formação cidadã na contemporaneidade. Face aos intensos desafios socioemocionais que marcam o cenário educativo atual, a habilidade de autorregulação e o reconhecimento empático das emoções alheias deixam de ser atributos individuais opcionais e passam a figurar como competências profissionais e humanas indispensáveis. Diante de estímulos estressores que tipicamente comprometem a racionalidade analítica, o desenvolvimento intencional da IE atua como um elemento estabilizador e qualificador da prática pedagógica.

Esse panorama ganha incontestável centralidade jurídica e institucional com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2020), balizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 2023). A BNCC orienta de maneira mandatória



a reestruturação dos projetos pedagógicos escolares em âmbito nacional, atribuindo às instituições de ensino a responsabilidade explícita de assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais. Dentre essas, destacam-se a Competência 8 (Autoconhecimento e Autocuidado) e a Competência 10 (Responsabilidade e Autonomia), as quais estipulam que a escola deve promover o zelo pelo bem-estar físico e emocional, incentivando os estudantes a reconhecerem suas emoções e as dos outros com autocritica e empatia.

Em síntese, a investigação desenvolvida na Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva evidencia a necessidade urgente de se consolidar uma nova cultura educacional nas escolas públicas de Ensino Médio. Superar o modelo tradicional exclusivamente instrucional exige que as redes de ensino e as universidades invistam de forma continuada na formação socioemocional dos educadores. Recomenda-se, portanto, a inclusão de disciplinas e módulos práticos sobre Inteligência Emocional nos cursos de licenciatura e nos programas de desenvolvimento profissional docente. Somente ao assegurar que o professor disponha de suporte emocional e ferramentas de regulação afetiva será possível construir salas de aula verdadeiramente acolhedoras, onde a cognição e o afeto caminhem juntos na promoção de uma educação de excelência humanizada.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BISQUERRA, R. A.; NAVARRO, E. G. La educación emocional en la formación del profesorado. *Participación Educativa*, v. 5, n. 8, p. 19-30, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL. *Como desenvolver a competência: autoconhecimento e autocuidado*. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com>. Acesso em: 5 jan. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.
- CASASSUS, J. *A grande aliança entre neurociência e educação: a aprendizagem emocional*. São Paulo: Fundação Santillana, 2009.
- DAMÁSIO, A. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DIAS, T. A.; SOUZA, C. R.; BRAVO, B. R. Inteligência emocional e seus impactos na aprendizagem escolar. *Revista Panorâmica Online*, v. 36, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica>. Acesso em: 4 jul. 2024.
- ESCOLA ESTADUAL BENEDITO WALDEMAR DA SILVA. *Projeto Político-Pedagógico*.



Ipiaçu: Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, 2023. Documento interno.

EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 33, n. 3, p. 1-10, 2004.

GOOGLE. *Google Maps*. Região Central de Ipiaçu, MG. Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 23 maio 2025.

GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.

LERA, M. R.; LEÓN-PÉREZ, M. J.; RUIZ-ZORRILLA, P. J. M. Adaptation of the teacher efficacy scale to measure effective teachers' educational practices through students' ratings: a multilevel approach. *Psicothema*, v. 33, n. 3, p. 505-512, 2021.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MEDEIROS, K. A. S.; MOURA, K. K. C. F. Contribuições da educação emocional para o desenvolvimento do estudante. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 6, p. 34842-34849, 2020.

SANTOS, Cleuza Leite de Oliveira. ***Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano – Ensino Médio***. 2024. 239 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, Paraguay, 2024.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: REFLEXÕES

PEDAGOGICAL COORDINATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: REFLECTIONS

Tânia Silva Novais¹

Manoel João António Alfredo²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)³. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem a história da educação no Brasil, a coordenação pedagógica e a EPJA, a exemplo de Freire, Libâneo, Placco, Di Pierro e Arroyo, além de documentos legais que regulamentam a educação brasileira. A análise evidencia que a coordenação pedagógica, historicamente vinculada às funções de supervisão e controle, passou por um processo de resignificação, assumindo, na contemporaneidade, um papel articulador, formador e transformador no interior das instituições escolares. No entanto, observa-se que sua atuação na EPJA ainda é marcada por desafios decorrentes da invisibilidade histórica dessa modalidade, da ausência de formação específica dos professores e da descontinuidade de políticas públicas educacionais. Os resultados indicam que o coordenador pedagógico exerce um papel estratégico na promoção da formação continuada dos docentes, na mediação das práticas pedagógicas e na construção de propostas educativas que considerem as especificidades dos estudantes da EPJA, cujas trajetórias são marcadas por processos de exclusão escolar. Evidencia-se, ainda, a necessidade de uma atuação pautada na reflexão crítica da prática, na articulação entre teoria e prática e no compromisso com a democratização da educação. Conclui-se que o fortalecimento da atuação do coordenador pedagógico na EPJA é fundamental para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem e para a promoção de uma educação inclusiva e socialmente referenciada, contribuindo para a transformação das realidades educacionais e sociais dos sujeitos envolvidos.

¹ Doutoranda em Ensino – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). tania.novais2008@gmail.com

² Doutorando em Estudos Étnicos e Africanos – Universidade Federal da Bahia (UFBA).
manuelalfredoa32@gmail.com

³ Neste trabalho, optamos por utilizar a sigla EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) ao invés de EJA (Educação de Jovens e Adultos), seguindo a tendência utilizada por pesquisadores dessa modalidade educativa, que entendem que a primeira expressão, por uma questão também de gênero, é considerada mais apropriada.



Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Educação de jovens e adultos. Formação continuada. Prática pedagógica. Gestão educacional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the pedagogical coordinator within the context of Youth and Adult Education (YAE), considering its historical development, professional responsibilities, and the challenges inherent to this educational modality. The study is characterized as qualitative, with a bibliographic and documentary approach, grounded in authors who discuss the history of education in Brazil, pedagogical coordination, and YAE, such as Freire, Libâneo, Placco, Di Pierro, and Arroyo, as well as official legal documents regulating Brazilian education. The analysis reveals that pedagogical coordination, historically associated with supervisory and control functions, has undergone a process of redefinition, assuming, in contemporary contexts, an articulating, formative, and transformative role within schools. However, its performance in YAE is still marked by challenges related to the historical invisibility of this modality, the lack of specific teacher training, and the discontinuity of public educational policies. The findings indicate that the pedagogical coordinator plays a strategic role in promoting continuing teacher education, mediating pedagogical practices, and supporting the development of educational proposals that consider the specificities of YAE students, whose life trajectories are often marked by educational exclusion. Furthermore, the study highlights the need for a practice grounded in critical reflection, the articulation between theory and practice, and a commitment to the democratization of education. It is concluded that strengthening the role of the pedagogical coordinator in YAE is essential for improving teaching and learning processes and for promoting inclusive and socially responsive education, contributing to the transformation of the educational and social realities of the individuals involved.

Keywords: Pedagogical coordination. Youth and adult education. Continuing teacher education. Pedagogical practice. Educational management.

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito social fundamental, constitui-se como elemento essencial para o desenvolvimento humano e para a consolidação de sociedades democráticas. No contexto brasileiro, sua trajetória é marcada por transformações históricas que refletem diferentes projetos políticos e sociais, desde o período colonial, com a atuação dos jesuítas, até os debates contemporâneos sobre democratização e inclusão escolar.

Nas últimas décadas, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) tem sido objeto de importantes discussões no campo das políticas públicas educacionais, sobretudo diante dos desafios relacionados ao acesso, permanência e qualidade do ensino. Dados recentes do Censo Escolar evidenciam uma redução significativa nas matrículas nessa modalidade, revelando a persistência de desigualdades e fragilidades estruturais na garantia do direito à educação para esse público (Brasil, 2024).

Nesse cenário, a escola passa a ser concebida como espaço de garantia de direitos, exigindo práticas educativas que considerem as especificidades dos sujeitos que a compõem. Tal perspectiva



implica reconhecer o papel estratégico da equipe gestora, especialmente do coordenador pedagógico, cuja atuação se configura como elemento articulador do processo educativo, responsável pela mediação entre ensino, aprendizagem e formação docente (Libâneo, 2001).

Historicamente, a função da coordenação pedagógica passou por significativas ressignificações, deixando de assumir um caráter predominantemente fiscalizador para consolidar-se como prática formativa, reflexiva e política. Conforme Placco (1994), essa atuação envolve dimensões técnicas, humanas e políticas que se inter-relacionam no cotidiano escolar. Estudos mais recentes reforçam que o coordenador pedagógico assume papel central na organização do trabalho pedagógico e na formação continuada dos professores, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional (Souza; Almeida, 2021).

Entretanto, observa-se que a atuação do coordenador pedagógico ainda se concentra, majoritariamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o que contribui para a invisibilidade da EPJA no âmbito da gestão pedagógica. Pesquisas recentes indicam que essa modalidade continua enfrentando desafios relacionados à valorização, à formação docente e à adequação das práticas pedagógicas às especificidades dos estudantes, cujas trajetórias são frequentemente marcadas por processos de exclusão escolar (Di Pierro, 2020).

Diante desse contexto, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: como se configura a atuação do coordenador pedagógico na prática educativa da EPJA? Assim, o objetivo deste estudo é analisar a atuação do coordenador pedagógico nessa modalidade, considerando seus fundamentos históricos, suas atribuições e sua relevância no processo educativo.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que discutem a educação brasileira, a coordenação pedagógica e a EPJA, como Libâneo (2001), Freire (1996), Placco (1994), Haddad e Di Pierro (2000), além de estudos recentes sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas nessa modalidade.

O artigo está organizado em três seções: inicialmente, apresenta-se o contexto histórico da coordenação pedagógica; em seguida, discute-se a trajetória da Educação de Pessoas Jovens e Adultas; por fim, analisa-se a atuação do coordenador pedagógico nessa modalidade, seguida das considerações finais.

2 PARA SITUAR-NOS: RECORTE HISTÓRICO DA FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A origem da coordenação pedagógica no Brasil remonta ao período colonial, com a atuação dos jesuítas, cuja prática educativa, embora voltada à catequização dos povos indígenas, apresentava características semelhantes às atividades de supervisão pedagógica. No entanto, a



institucionalização dessa função ocorre apenas a partir da década de 1960, quando surgem os primeiros registros formais sobre o tema.

Nesse contexto, conforme Lourenço (1974), a função do coordenador pedagógico estava centrada na melhoria das condições de aprendizagem por meio do controle dos métodos e técnicas de ensino. A Lei nº 4.024/1961 já apontava para a existência de técnicos da educação, incluindo o orientador educacional, evidenciando a necessidade de profissionais especializados no campo pedagógico.

A partir da década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, observa-se a consolidação do orientador educacional como especialista indispensável no ambiente escolar. Entretanto, esse período é marcado pelo regime militar, o que influenciou diretamente a atuação desses profissionais. Sob a égide do tecnicismo pedagógico, a função era fragmentada em "especialidades". Conforme Saviani (2007), a pedagogia tecnicista buscou a objetividade e a neutralidade, transpondo para a escola o modelo fordista de produção. Nesse cenário, o supervisor (antecessor do coordenador) atuava frequentemente como um "inspetor da eficiência", garantindo que o planejamento estivesse alinhado às diretrizes burocráticas, priorizando a técnica em detrimento da reflexão política sobre o ato de ensinar.

Entre as décadas de 1960 e 1980, o Brasil vivenciou profundas transformações políticas e sociais, culminando no processo de redemocratização. Esse período marcou o "movimento de reconceitualização" da supervisão e coordenação. Autores como Pires (2005) e Medina (1997) destacam que, com o enfraquecimento do regime militar, surgiu a defesa de uma gestão democrática, em que o coordenador passaria a ser o articulador do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa transição retirou o profissional da esfera do controle para a esfera da mediação. Assim, a educação passa a ser compreendida como direito social, consolidado na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, representa um marco significativo na redefinição das funções dos profissionais da educação. Em seu artigo 64, estabelece-se que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Nesse novo contexto, o coordenador pedagógico deixa de assumir um papel meramente fiscalizador, passando a atuar como articulador do processo educativo, em estreita colaboração com professores e demais membros da comunidade escolar. Essa mudança representa um avanço na compreensão da função pedagógica, que passa a ser orientada pela mediação, formação docente e



organização do trabalho pedagógico. orientada pela mediação, formação docente e organização do trabalho pedagógico.

Corroborando esse movimento, a Lei nº 12.014/2009 altera o artigo 61 da LDB ao reconhecer os profissionais da educação com formação em pedagogia e habilitação em supervisão, inspeção e orientação. Embora não mencione explicitamente a nomenclatura “coordenador pedagógico”, essa legislação contribui para a consolidação da identidade desse profissional.

Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), a institucionalização da coordenação pedagógica ocorreu de forma heterogênea nos sistemas de ensino, conforme evidenciado a seguir:

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei nº 5.692/1971, que instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema quanto de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, entre outros (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 7).

É imperativo destacar que a identidade desse profissional consolida-se também na figura do formador em serviço. Segundo Imbernón (2010), a formação continuada ganha novos contornos quando o coordenador assume a responsabilidade de transformar a escola em um "espaço de aprendizagem mútua", promovendo a prática reflexiva - o conceito de professor reflexivo de Schön (1992) - auxiliando o docente a analisar sua própria ação para transformá-la.

Essa diversidade de nomenclaturas reflete a ausência de padronização nacional e os desafios das redes de ensino. Atualmente, a fundamentação da coordenação enfrenta ainda a chamada dicotomia funcional. Conforme aponta Franco (2008), o coordenador frequentemente se vê imerso em demandas administrativas que eclipsam sua função precípua. Para firmar-se como agente de mudança, este profissional precisa superar o papel de "resolvedor de urgências" e firmar-se como o guardião da intencionalidade educativa.

Apesar dessas variações, a literatura é consensual ao reconhecer a centralidade do coordenador pedagógico no processo educativo. Conforme Libâneo (2001), sua principal atribuição consiste em prestar assistência pedagógico-didática aos professores, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Além disso, esse profissional atua na mediação das relações entre docentes, gestores, estudantes e famílias, desempenhando papel fundamental na articulação entre escola e comunidade.

Estudos mais recentes reforçam que a atuação do coordenador pedagógico se configura como elemento estratégico para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e para a promoção da formação continuada dos professores, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades (Souza; Almeida, 2021).



2.1 A resignificação da coordenação pedagógica na EPJA: da gestão de controle à mediação formativa

A coordenação pedagógica tem passado por um processo significativo de resignificação no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir das transformações sociais, políticas e epistemológicas que marcaram as últimas décadas. Historicamente associada a funções de controle, supervisão e cumprimento de normas institucionais, essa função vem sendo progressivamente redefinida como espaço de articulação, formação e mediação no interior das práticas escolares.

No contexto da EPJA, essa mudança adquire contornos ainda mais complexos e necessários. Trata-se de uma modalidade marcada por profundas desigualdades sociais, trajetórias escolares interrompidas e experiências de exclusão educacional. Nesse sentido, o coordenador pedagógico não pode limitar-se a uma atuação técnica ou burocrática; sua prática exige um posicionamento ético-político comprometido com a inclusão, a valorização das experiências de vida dos educandos e a construção de uma educação significativa.

Dessa forma, foram se estabelecendo mudanças de paradigma que implica necessariamente:

2.1.1 A Horizontalidade como Pressuposto da Parceria

A reorganização das relações no interior da escola constitui um dos pilares da resignificação da coordenação pedagógica. O modelo tradicional, baseado na verticalidade e na centralização de decisões, cede espaço a uma lógica horizontal, fundamentada na cooperação, no diálogo e na corresponsabilidade entre os sujeitos escolares.

Essa mudança não ocorre de forma espontânea, mas resulta de um processo histórico de crítica às práticas autoritárias e tecnicistas que marcaram a educação em períodos anteriores. A horizontalidade implica reconhecer professores, coordenadores e demais profissionais como sujeitos ativos na construção do conhecimento pedagógico, rompendo com a ideia de que o saber está concentrado em uma única instância de poder.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico deixa de ser um agente fiscalizador para assumir o papel de articulador de saberes. Sua atuação passa a ser orientada pela escuta sensível, pela valorização das experiências docentes e pela promoção de espaços coletivos de reflexão. A parceria estabelecida entre coordenação e professores fortalece a autonomia docente, ao mesmo tempo em que cria condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes e contextualizadas.

Além disso, a horizontalidade contribui para a construção de um ambiente institucional mais democrático, no qual as decisões pedagógicas são compartilhadas e fundamentadas em princípios coletivos, favorecendo o engajamento e o compromisso de todos os envolvidos.



2.1.2 Do Controle à Formação em Serviço: A Reflexão sobre a Prática

A transição do paradigma do controle para o da formação em serviço representa uma das mudanças mais significativas na atuação do coordenador pedagógico. Se, no passado, sua função estava centrada na verificação do cumprimento de conteúdos e normas, atualmente ela se orienta pela promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.

A formação em serviço emerge como estratégia fundamental para a qualificação do trabalho pedagógico, uma vez que se realiza no próprio contexto da prática educativa. Nesse sentido, o coordenador assume a função de formador, criando condições para que os professores analisem criticamente suas ações, identifiquem desafios e construam coletivamente novas possibilidades de intervenção.

Esse processo exige uma postura investigativa e reflexiva, na qual a prática pedagógica é compreendida como objeto de estudo. A observação, o registro, o diálogo e o feedback tornam-se instrumentos essenciais para a construção de saberes docentes mais conscientes e intencionais. Não se trata de avaliar para punir, mas de acompanhar para transformar.

Além disso, a formação em serviço contribui para romper com práticas mecanizadas e descontextualizadas, promovendo uma educação mais significativa, especialmente na EJA, onde a diversidade de experiências e saberes exige abordagens pedagógicas flexíveis e sensíveis às realidades dos educandos.

2.1.3 A Abordagem Sócio-Histórica e a Mediação Humana

A perspectiva sócio-histórica oferece importantes fundamentos para compreender a atuação do coordenador pedagógico como mediador. Nessa abordagem, o desenvolvimento humano é entendido como resultado das interações sociais, sendo a mediação um elemento central no processo de aprendizagem.

O coordenador pedagógico, nesse sentido, atua como mediador entre os sujeitos, os saberes e as práticas educativas. Sua função não se limita à transmissão de orientações, mas envolve a criação de condições para que o coletivo escolar construa significados, ressignifique experiências e desenvolva novas formas de atuação.

A mediação pedagógica, portanto, é um processo profundamente humano, que envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Na EJA, essa dimensão ganha ainda mais relevância, considerando que os estudantes trazem consigo histórias marcadas por exclusões, preconceitos e rupturas escolares. O acolhimento, a escuta ativa e o respeito às singularidades tornam-se elementos indispensáveis para a construção de vínculos e para o sucesso do processo educativo.



Além disso, a atuação mediadora do coordenador contribui para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes, ao promover espaços de diálogo, troca de experiências e construção coletiva de saberes, fundamentais para o enfrentamento dos desafios cotidianos da prática pedagógica.

2.1.4 Gestão Democrática e Construção Coletiva

A gestão democrática constitui um princípio fundamental para a organização do trabalho pedagógico e para a consolidação de uma escola comprometida com a justiça social. No âmbito da coordenação pedagógica, esse princípio se materializa na promoção da participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar.

O coordenador pedagógico desempenha papel estratégico nesse processo, atuando como articulador das diferentes vozes que compõem a escola. Sua função é fomentar a participação, criar espaços de diálogo e garantir que as decisões pedagógicas sejam construídas de forma coletiva e transparente.

A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um exemplo concreto dessa prática. Quando elaborado de forma participativa, o PPP deixa de ser um documento formal e passa a orientar efetivamente as ações da escola, refletindo seus valores, objetivos e compromissos com a formação dos sujeitos.

Na EPJA, essa construção coletiva é especialmente importante, pois permite incorporar as demandas, expectativas e experiências dos estudantes, tornando o processo educativo mais significativo e alinhado às suas realidades. A participação ativa dos educandos fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a permanência e o sucesso escolar.

3 PARA INTERLIGAR: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

A trajetória histórica da coordenação pedagógica evidencia que, antes de assumir essa denominação, esse profissional desempenhava múltiplas funções, o que contribuiu para a demora na consolidação de sua identidade profissional. Mesmo no contexto contemporâneo, apesar dos avanços legais que buscam delimitar e legitimar suas atribuições, ainda persistem conflitos e distorções acerca de seu papel no interior da escola, especialmente diante das novas demandas educacionais (Souza; Almeida, 2021).

Não obstante, é inegável a centralidade que o coordenador pedagógico passou a ocupar no contexto da prática educativa. Nessa perspectiva, sua atuação deve estar fundamentada na práxis, compreendida como ação reflexiva e transformadora. Conforme defende Freire (1996), a prática



pedagógica exige uma postura dialógica e humanizadora, o que implica reconhecer o coordenador como sujeito que atua em favor da aprendizagem dos estudantes e da efetivação da gestão democrática. Estudos recentes reforçam que essa atuação está diretamente relacionada à melhoria dos processos educativos e à qualidade da aprendizagem (Lück, 2019).

Corroborando essa concepção, Freire (1994) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, princípio que se articula com o pensamento de Libâneo (2001), ao destacar que tal reflexão demanda processos contínuos de formação docente e participação coletiva. Nesse sentido, a formação continuada assume papel central, sendo compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2019; Imbernón, 2020). Essa formação, contudo, deve ser situada: na EPJA, o coordenador precisa mediar saberes que reconheçam o estudante não como alguém a quem falta algo, mas como um sujeito portador de uma cultura de resistência e sobrevivência (Arroyo, 2011).

No que se refere às atribuições desse profissional, Garrido (2007) destaca três dimensões essenciais: a formadora, a articuladora e a transformadora. No contexto da EJA, essas dimensões ganham contornos específicos, pois o coordenador pedagógico atua na mediação das relações entre ensino e aprendizagem, na organização do trabalho coletivo e na formação continuada dos professores, tendo como horizonte a melhoria da qualidade da educação e a permanência do aluno trabalhador.

Para que essa qualidade se concretize, torna-se imprescindível superar a dicotomia entre teoria e prática, rompendo com a fragmentação do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a atuação do coordenador exige uma mediação qualificada, conforme expresso a seguir:

[...] mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar essa prática e disponibilizar recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões (Almeida, 2001).

Outro aspecto relevante da atuação do coordenador pedagógico refere-se à articulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Na modalidade de Jovens e Adultos, o PPP deve contemplar a flexibilização de tempos e espaços, exigindo do coordenador uma sensibilidade para adaptar a rigidez burocrática da escola às necessidades do aluno que concilia estudo e trabalho (Haddad; Di Pierro, 2000). Nesse sentido, cabe a esse profissional promover processos reflexivos que contribuam para a construção coletiva do PPP, orientando a gestão da aprendizagem (Veiga, 2013).

Ademais, é necessário desconstruir concepções equivocadas acerca do papel do coordenador pedagógico, frequentemente associado a funções burocráticas ou assistenciais. Conforme problematiza Vasconcellos (2002), o coordenador não deve ser um "tapa-buraco" ou "burocrata",



mas sim um articulador político-pedagógico. Historicamente, a EPJA foi relegada a um caráter compensatório e assistencialista; cabe ao coordenador moderno romper com essa visão, transformando a modalidade em um campo de direito e emancipação.

Historicamente, os estudos sobre coordenação pedagógica concentram-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular, sendo escassas as produções que abordam sua atuação na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Tal lacuna evidencia a invisibilidade dessa modalidade no campo da gestão pedagógica, configurando-se como um desafio para a consolidação do papel do coordenador nesse contexto (DI PIERRO, 2020; PAIVA, 2021).

Na EPJA, a atuação do coordenador pedagógico assume especificidades que exigem sensibilidade e compreensão das trajetórias dos estudantes, marcadas, em grande parte, por processos de exclusão escolar. Nesse sentido, cabe a esse profissional promover, junto aos professores, a adoção de práticas pedagógicas que valorizem os saberes prévios dos estudantes e contribuam para uma aprendizagem significativa. Como destaca Arroyo (2017), o currículo da EJA não pode ser uma "cópia infantilizada" do ensino regular; ele deve ser pensado a partir da vida, do trabalho e das lutas sociais dos sujeitos.

Corroborando essa análise, Capucho (2012) afirma que a formação de professores para a EJA ainda é marcada pela improvisação e pelo aligeiramento. Diante desse cenário, a coordenação pedagógica deve assumir um papel formativo que vá além da melhoria dos resultados de aprendizagem, promovendo a reflexão crítica da prática docente e contribuindo para transformações efetivas no contexto educacional. Como destaca Libâneo:

Pensamos que, para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão sempre entrelaçadas. [...] Propõe-se, assim, uma formação profissional – tanto a inicial como a continuada – baseada na articulação entre prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo (Libâneo, 2015, p. 39).

Nessa perspectiva, a atuação do coordenador pedagógico deve estar orientada por uma intencionalidade transformadora. A atualização desta função na EPJA passa pelo combate ao "apagamento" da modalidade frente às políticas neoliberais que priorizam o ensino técnico-profissionalizante em detrimento da formação integral (Moura, 2013). Como afirma Freire (2007, p. 128), a prática educativa “não pode ser um blábláblá alienante, mas um esforço crítico de desvelamento da realidade”.

Refletir sobre a coordenação pedagógica na EPJA implica reconhecer as fragilidades históricas dessa modalidade, muitas vezes invisibilizadas. Dados recentes indicam que a EPJA ainda enfrenta desafios relacionados à redução de matrículas e à descontinuidade de políticas públicas, o que reforça a necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas e da atuação dos coordenadores (Brasil, 2024). O coordenador pedagógico, portanto, torna-se um defensor da modalidade, articulando estratégias de busca ativa e currículos que façam sentido para a permanência desses alunos.



Dessa forma, os coordenadores pedagógicos que atuam na EPJA devem assumir uma postura investigativa e reflexiva. Como sintetiza Freire (1996), o movimento de refletir sobre a realidade observada permite que a ação de estudar extrapole o patamar anterior, revelando hipóteses e novas rotas para a inclusão.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a atuação do coordenador pedagógico na EPJA perpassa, sobretudo, pela articulação entre teoria e prática, pela formação docente em serviço e pela construção de uma identidade profissional que responda às complexidades da educação de adultos no Brasil contemporâneo.

4 PARA REFLETIR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a atuação do coordenador pedagógico na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) está diretamente relacionada aos desafios históricos e estruturais que caracterizam essa modalidade. Tais desafios, especialmente aqueles ligados ao acesso, permanência e continuidade dos estudos, evidenciam a necessidade de fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a equidade educacional.

Nesse contexto, os resultados apontam que a formação continuada dos professores se configura como elemento central para a qualificação do trabalho pedagógico na EPJA. A mediação realizada pelo coordenador pedagógico revela-se fundamental nesse processo, ao promover espaços de reflexão crítica sobre a prática docente, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às especificidades dos estudantes dessa modalidade.

A partir da análise histórica da constituição da coordenação pedagógica e de sua inserção na EPJA, verifica-se que a identidade profissional desse sujeito ainda se encontra em processo de consolidação. A histórica invisibilidade da EPJA no cenário educacional contribuiu para a inserção tardia da coordenação pedagógica nessa modalidade, bem como para a sobreposição de funções com outras etapas de ensino, o que dificulta a delimitação clara de suas atribuições e a construção de uma prática pedagógica específica.

Os achados deste estudo também evidenciam que, embora as funções do coordenador pedagógico na EPJA não se diferenciem, em essência, das demais modalidades — sendo caracterizadas pelas dimensões articuladora, formadora e transformadora —, sua atuação exige uma abordagem contextualizada, sensível às trajetórias dos sujeitos da EPJA e às condições concretas em que o processo educativo se realiza. Tal constatação reforça a necessidade de uma prática pedagógica pautada na reflexão crítica, na articulação entre teoria e prática e no compromisso com a transformação social.



Ademais, a análise realizada permite afirmar que a atuação do coordenador pedagógico na EPJA deve extrapolar os limites das normativas legais, incorporando uma leitura crítica das dimensões políticas, sociais e econômicas que atravessam o cotidiano escolar. Essa perspectiva amplia o alcance de sua atuação, posicionando-o como agente estratégico na promoção de uma educação democrática e socialmente referenciada.

Entretanto, observa-se a existência de lacunas significativas no campo de estudos sobre a coordenação pedagógica na EPJA, o que evidencia a necessidade de ampliação das pesquisas que abordem essa temática. Nesse sentido, este trabalho busca contribuir para o aprofundamento das discussões, oferecendo subsídios teóricos que possam orientar a prática dos coordenadores pedagógicos e fomentar novas investigações.

Com base nas discussões apresentadas, destaca-se que o coordenador pedagógico da EPJA deve assumir uma postura investigativa, reflexiva e formativa, o que implica, entre outros aspectos: (1) investir continuamente em sua própria formação, garantindo embasamento teórico consistente; (2) promover a articulação entre teoria e prática de forma dialética; (3) compreender a complexidade das relações humanas que permeiam essa modalidade; e (4) desenvolver práticas pedagógicas que considerem os saberes, experiências e trajetórias dos estudantes.

Por fim, conclui-se que a atuação do coordenador pedagógico na Educação de Pessoas Jovens e Adultas constitui-se como elemento fundamental para a construção de processos educativos mais inclusivos e significativos. Ao articular as dimensões formativa, política e pedagógica de sua prática, esse profissional contribui não apenas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mas também para a promoção de processos de transformação social, reafirmando o papel da educação como instrumento de emancipação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2001.

ARAÚJO, Valéria Oliveira Reis. **O coordenador pedagógico na EJA: ensino de leitura e produção textual**. 2017. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Maranhão, São José de Ribamar.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.



ARROYO, Miguel González. **O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos de lutar por uma outra escola público-popular.** Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024.** Brasília, 2024.

CAPUCHO, Vera Maria. **Formação de professores da educação de jovens e adultos.** 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos: desafios contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma prática em construção.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108–130, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2020.



LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2015.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2019.

MEDINA, Antonia Silva. **Supervisão escolar:** da ação exercida à ação concebida. Porto Alegre: Rede de Editoras, 1997.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional e educação de jovens e adultos: o trabalho como princípio educativo.** Curitiba: Appris, 2013.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2019.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos:** políticas e práticas. 2021.

PIRES, Maria Lúcia. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores.** São Paulo: Loyola, 2005.

PLACCO, Vera Maria de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 1994.

PLACCO, Vera Maria de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Teixeira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 756–771, set./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald A. **A formação de profissionais reflexivos.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

SOUZA, Vera Lúcia Teixeira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: desafios e práticas.** São Paulo: Loyola, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

MONTESSORI, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO DE ESCOPO

MONTESSORI, SPECIAL EDUCATION AND PUBLIC SCHOOL: A LITERATURE REVIEW

Stéfanie Gusmão¹

Maria Clara Gusmão²

Cândida Maria Santos Daltro Alves³

RESUMO

O objetivo do artigo é mapear a produção científica brasileira acerca do método Montessori em interface com a Educação Especial e a escola pública. Para tanto, realizou-se uma revisão de escopo a partir dos descritores “Montessori”, “Educação Especial” e “escolas públicas”. Foram analisadas produções acadêmicas publicadas no Brasil entre os anos de 2001 e 2026, totalizando 23 trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. Os resultados evidenciam uma lacuna nas pesquisas que articulam o método Montessori à Educação Especial no contexto da escola pública brasileira, indicando a necessidade de ampliação dos estudos nessa área, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas e às possibilidades de implementação do método em contextos educacionais públicos.

Palavras-chave: Método Montessori. Educação Especial. Escolas Públicas.

ABSTRACT

This article aims to map brazilian scholarly literature on the Montessori method in relation to Special Education and public schools. To achieve this, a scoping review was conducted using the descriptors “Montessori,” “Special Education,” and “public schools.” The study analyzed Brazilian academic publications produced between 2001 and 2026, totaling 23 works that met the established inclusion criteria. The findings reveal a significant gap in the literature concerning the relationship between the Montessori method, special education, and Brazilian public schools. These results highlight the need for further research in this field, particularly

¹ Graduanda na licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e membro da Organização Montessori do Brasil (OMB). Email: gusmaostefanie@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGCP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: claragusma@gmail.com

³ Professora Plena do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. Email: cmsd Alves@uesc.br



regarding inclusive pedagogical practices and the potential implementation of the Montessori method within public education contexts.

Keywords: Montessori method. Special Education. Public schools.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental das políticas educacionais ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso e à permanência na escola. Nesse sentido, Mantoan (2022) afirma que “a educação inclusiva é intransigente na defesa do acesso incondicional de todos os alunos à educação”. Tal princípio é respaldado pela Lei nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, orientado ao desenvolvimento integral dos estudantes conforme suas necessidades individuais. Entretanto, embora a legislação brasileira preveja adaptações curriculares, estruturais e pedagógicas voltadas à inclusão, sua efetivação ainda encontra limites concretos no cotidiano escolar e tais direitos nem sempre são efetivados (Rodrigues; Sales, 2024).

No contexto brasileiro, os avanços no acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às classes comuns têm sido evidentes nas últimas décadas. Os indicadores demonstram crescimento em todas as regiões do Brasil do percentual de ingresso dos alunos com deficiência e superdotação, em classes comuns, no período de 2013 a 2019 (Rodrigues; Sales, 2024). Apesar desse crescimento, persistem desafios significativos relacionados à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo nas escolas públicas. Como por exemplo, a insuficiência de profissionais capacitados e a limitação de recursos destinados ao atendimento das demandas educacionais específicas desses estudantes (Babkina; Kochetova, 2022). Desse modo, embora a produção acadêmica sobre educação inclusiva tenha avançado de maneira expressiva, ainda são necessárias investigações que aprofundem a discussão acerca de estratégias pedagógicas capazes de responder, de forma concreta, à diversidade presente nas salas de aula brasileiras e às dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse processo.

Entre as diferentes abordagens pedagógicas discutidas no campo educacional, destaca-se a educação Montessori, definida por Randolph et al. (2023) como “o modelo de educação alternativa mais antiga e amplamente adotada no mundo”. O método Montessori consiste em uma abordagem psicopedagógica desenvolvida no início do século XX pela médica italiana Maria Montessori, especializada em pedagogia e neuropsiquiatria infantil. Tal abordagem tem como princípio central auxiliar o desenvolvimento da vida da criança, orientando o processo



educativo a partir de suas necessidades e potencialidades.

Estudos indicam que a metodologia montessoriana pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças com necessidades educacionais especiais (Lillard, 2017; Randolph et al., 2023), especialmente ao favorecer experiências de aprendizagem adaptadas às particularidades dos estudantes. Embora a relação entre Montessori e Educação Especial venha sendo discutida internacionalmente desde a década de 1960, a produção científico-acadêmica sobre o tema ainda se apresenta de forma dispersa e predominantemente publicada em língua inglesa.

Nesse contexto, destaca-se a publicação da obra "Educação Especial e Montessori: percursos e reflexões", da Dra. Lea Veras (2026), primeira obra dedicada explicitamente à interface entre a pedagogia montessoriana e a Educação Especial. A autora evidencia que grande parte das produções sobre o tema circula internacionalmente em língua inglesa, enquanto os estudos em português permanecem quantitativamente reduzidos. Essa insuficiência de estudos restringe a compreensão acerca das possibilidades, dos limites e da viabilidade da aplicação da abordagem montessoriana em escolas públicas brasileiras. Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: qual é o estado atual da produção científica brasileira que relaciona o método Montessori, a Educação Especial e o ensino público?

Assim, o artigo tem como objetivo mapear e revisar os trabalhos científicos publicados no Brasil que abordam a relação entre Montessori, Educação Especial e escolas públicas. Ao analisar essa produção acadêmica, busca-se identificar tendências, padrões investigativos e aspectos ainda pouco explorados na literatura nacional. Além disso, a análise da produção científica brasileira possibilita compreender de que maneira as especificidades socioculturais, econômicas e políticas do país têm sido consideradas nas investigações acerca da educação inclusiva e das práticas pedagógicas associadas ao método Montessori.

Ao analisar 3.042 artigos, os resultados demonstraram que a produção acadêmica nacional relacionando o método Montessori, a educação especial e as escolas públicas ainda é dispersa. Apenas um artigo abordava diretamente a interseção desses temas, e a maior parte das produções específicas sobre a educação especial na escola pública surge a partir de 2020, tratando-se de um campo ainda recente no contexto brasileiro. Por conseguinte, este trabalho está estruturado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, são pormenorizados os procedimentos metodológicos que orientaram a realização desta revisão de escopo, por fim, são apresentados e discutidos os resultados.



2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, por meio da realização de uma revisão de escopo. Essa escolha justifica-se pelo caráter abrangente desse tipo de revisão, que possibilita mapear produções acadêmicas de diferentes naturezas metodológicas, sem restringir-se a delineamentos específicos de pesquisa. As revisões de escopo são particularmente relevantes para identificar lacunas na literatura, sistematizar campos ainda pouco explorados e indicar novos caminhos investigativos, especialmente em áreas interdisciplinares e com produção dispersa, como os estudos relacionados ao método Montessori na educação especial (Munn et al., 2018).

Quadro 1. Etapas seguidas no processo da revisão de escopo da literatura.

OBJETIVO/RECORTE	Revisar produções científicas publicadas no Brasil acerca do método Montessori em relação à educação especial e às escolas públicas brasileiras, no período de 2001 a maio de 2026.
EQUAÇÕES DA PESQUISA	Descritores utilizados: “Método Montessori”, “Montessori”, “Montessori e educação inclusiva”, “Montessori e educação especial” e “Montessori e escolas públicas”. Operador booleano: “e”
ÂMBITO DA PESQUISA	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Revista Educação Especial, Revista Educação Especial em Debate, Revista Educação Inclusiva, Revista Inclusão (MEC) e Revista Brasileira de Educação Especial. SCIELO, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico.
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	Produções publicadas no Brasil, em língua portuguesa, que abordassem Montessori e educação inclusiva, Montessori e educação especial ou Montessori e escolas públicas, apresentando o termo Montessori no título, resumo ou palavras-chave, dentro do recorte temporal estabelecido
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	Produções publicadas fora do recorte temporal delimitado; trabalhos em língua estrangeira; pesquisas desenvolvidas em contextos internacionais; produções em português oriundas de outros países; e estudos que não apresentassem Montessori no título, resumo ou palavras-chave.
RESULTADOS	Identificação da escassez de produções acadêmicas sobre Montessori articulado à educação especial e às escolas públicas brasileiras; predominância de pesquisas qualitativas, especialmente bibliográficas e revisões de literatura; concentração dos estudos no campo da Educação Infantil; e reduzida continuidade temática por parte dos autores identificados.
TRATAMENTO DE DADOS	Organização e análise dos resultados por meio de quadros, gráficos e categorização temática.

Fonte: Dados da pesquisa (2026), adaptado de Ramos, Faria e Faria (2014).

Seguindo as etapas descritas, a pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2024 e maio de 2026, Período correspondente à delimitação temporal estabelecida neste estudo. Na primeira etapa, foram selecionadas revistas acadêmicas brasileiras especializadas em Educação Especial, escolha justificada pela relevância desses periódicos para a consolidação e circulação da



produção científica da área no país. Nessa fase inicial, utilizou-se exclusivamente o descritor “Montessori”, com o objetivo de identificar menções, artigos e discussões relacionadas ao método no interior dessas publicações. As revistas selecionadas foram: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Revista Educação Especial, Revista Educação Especial em Debate, Revista Educação Inclusiva, Revista Inclusão (MEC) e Revista Brasileira de Educação Especial.

A escolha das revistas acadêmicas especializadas em educação especial justifica-se por priorizar periódicos reconhecidos por concentrarem debates, pesquisas e experiências relacionadas à inclusão escolar, políticas de educação especial, práticas pedagógicas inclusivas e processos de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. Além disso, a seleção dessas revistas permitiu investigar se o método Montessori vem sendo mobilizado, debatido ou apropriado no interior de um campo acadêmico especializado na educação inclusiva e na educação especial, possibilitando compreender os contextos teóricos e discursivos em que Maria Montessori aparece nas publicações da área.

Por conseguinte, entre os seis periódicos analisados, apenas a Revista Educação Inclusiva apresentou um artigo diretamente relacionado ao foco desta pesquisa. Em razão da escassez de produções específicas sobre Montessori articulado à educação especial, optou-se também pela realização de um levantamento complementar das 20 menções encontradas ao nome de Maria Montessori nessas revistas, buscando compreender os contextos em que a autora foi mobilizada teoricamente. Ressalta-se que essa etapa foi tratada como procedimento analítico complementar, distinto da seleção principal dos estudos incluídos na revisão de escopo, motivo pelo qual os critérios de inclusão e exclusão anteriormente definidos não foram aplicados às menções identificadas.

Posteriormente, realizaram-se buscas na SciELO em razão da relevância da plataforma para a divulgação científica na América Latina e de seu rigor editorial, marcado pela avaliação por pares e pela indexação de periódicos acadêmicos consolidados. Inicialmente, foram utilizados os descritores “Montessori e educação inclusiva”, “Montessori e educação especial” e “Montessori e escolas públicas”, combinados aos filtros de delimitação temporal e idioma. Contudo, não foram encontrados resultados correspondentes. Em seguida, mantendo-se os mesmos filtros e utilizando apenas o descritor “Montessori”, foram identificados dez trabalhos. Desses, apenas cinco apresentavam Montessori no título, embora nenhum abordasse diretamente as relações entre Montessori, educação especial, educação inclusiva ou escolas públicas.

Na sequência, a pesquisa foi ampliada para o Portal de Periódicos CAPES/MEC, em



virtude de sua relevância acadêmica e da ampla disponibilidade de produções científicas nacionais. Inicialmente, utilizaram-se os descritores “Montessori e educação inclusiva” e “Montessori e escolas públicas”, sem obtenção de resultados. Posteriormente, a busca foi reduzida ao descritor “Montessori”, restringindo-se às produções em língua portuguesa publicadas entre 2004 e 2026, recorte condicionado pelos limites de indexação disponibilizados pela própria plataforma. Foram identificados 53 trabalhos relacionados ao método Montessori, dos quais apenas dois apresentavam relação com a educação especial. Não foram encontrados estudos que relacionassem Montessori e escolas públicas nessa base de dados.

Diante da limitação dos resultados obtidos até então, ampliou-se a investigação para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando a relevância desse repositório para a identificação de pesquisas acadêmicas de maior fôlego teórico e metodológico. A busca foi realizada utilizando os descritores “Montessori” e “educação especial”, restringindo-se a trabalhos em língua portuguesa publicados entre 2001 e 2026. Como resultado, foram identificadas três produções que estabeleciam relações entre o método Montessori e a educação especial, todas consideradas pertinentes para esta pesquisa.

Além disso, ao explorar os filtros da própria plataforma, especialmente a categoria “Assunto”, foram sugeridas produções relacionadas ao tema, entre elas um estudo sobre síndrome de Down que atendia aos critérios de inclusão estabelecidos. Em relação aos descritores “Montessori e educação pública”, não foram localizados resultados. Por essa razão, optou-se novamente pela utilização isolada do descritor “Montessori”, estratégia que resultou em 89 trabalhos. A partir disso, foram analisados títulos, palavras-chave e resumos das produções identificadas. Entre elas, apenas uma tese foi considerada relevante para esta pesquisa, por abordar aspectos históricos do método Montessori no Brasil e apresentar elementos relacionados às escolas públicas.

Por fim, utilizou-se o Google Acadêmico como ferramenta complementar de levantamento bibliográfico, com o objetivo de ampliar a identificação de produções potencialmente não indexadas nas demais bases consultadas. Considerando as limitações metodológicas da plataforma, como ausência de controle rigoroso de indexação, instabilidade nos critérios de relevância e dificuldade de padronização das buscas; os resultados obtidos foram analisados com cautela e utilizados de maneira complementar às demais bases de dados.

Nas buscas realizadas com as palavras-chave “Montessori” e “educação inclusiva”, sem aspas, foram encontrados cinco resultados, dos quais quatro foram considerados relevantes para esta pesquisa. Já com os descritores “Montessori” e “educação pública”, também sem aspas, foram identificados quatro resultados, sendo apenas um pertinente ao objeto investigado. Ao



delimitar o período entre 2001 e 2024, os resultados aumentaram para 2.590 registros. Em razão do elevado volume de produção e das limitações operacionais da própria plataforma, a análise concentrou-se nos primeiros 200 resultados exibidos pelo mecanismo de busca, procedimento adotado para viabilizar a triagem dos materiais encontrados. Dentre esses trabalhos, apenas 11 atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. Já nas buscas delimitadas entre 2024 e 2026, foram identificados 628 resultados, dos quais apenas quatro, entre os 100 primeiros registros exibidos, atenderam aos critérios definidos para esta revisão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta e discute os principais resultados obtidos na pesquisa, em consonância com os objetivos estabelecidos. Inicialmente, são apresentados os dados provenientes de periódicos especializados em educação especial. Posteriormente, expõem-se os resultados identificados nas plataformas de busca selecionadas, organizados em quadros, de modo a possibilitar uma visualização mais clara, sistemática e comparativa das informações coletadas.

Quadro 2. Quadro com revistas acadêmicas brasileiras que publicam exclusivamente sobre educação especial.

Periódicos	Qualis 2021-2024	Nº de artigos analisados	Nº de artigos referentes ao tema	Nº de Artigos com menções a Montessori
Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	A3	328	Nenhum	5
Revista Inclusão (MEC)	—	As edições eram pdfs integrais	Nenhum	Nenhum
Revista Educação Especial	A1	1.227	Nenhum	9
Revista Educação Especial em Debate	A3	160	Nenhum	1
Revista Educação Inclusiva	—	298	1	3
Revista Brasileira de Educação Especial	A1	1029	Nenhum	2
TOTAL	—	3042	1	20

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados acima indicam que pesquisadores que submeteram trabalhos aprovados em periódicos brasileiros especializados na área de educação especial entre os anos de 2001 e maio de 2026, de modo geral, não produziram estudos sobre Montessori nem utilizaram sua obra como referência central, já que apenas um artigo diretamente relacionado ao tema foi encontrado. Diante desse cenário, optou-se por ampliar a análise, incluindo os trechos em que Montessori foi mencionada nos artigos desses periódicos. Essa análise pode ser observada no

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Quadro 3.

Quadro 3. Artigos de revistas que publicam especificamente sobre educação especial brasileira e mencionaram Montessori.

Título do artigo	Revista	Ano	Trecho	Análise do trecho
Los Aportes Del Enfoque Historico cultural y la educacion cubana	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	2016	(...) sin dudas están presentes los puntos de vistas desarrollados también por Pestalozzi, Montessori , Piaget, Wallon, entre otros...	Montessori mencionada em relação a outros teóricos.
A Instituição/Escola de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Desenho Contemporâneo	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	2016	A Itard seguiram-se outros como Edward Seguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1956)...	Montessori em relação ao Itard e Séguin.
Instrumentos de avaliação para escolares com deficiência intelectual na perspectiva de professores	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	2017	(...) sendo destaque a educadora Maria Montessori , que desenvolveu princípios fundamentais para o desenvolvimento da criança.	Reconhece as contribuições da Montessori, mas não explica quais princípios que ela desenvolveu.
O transtorno do espectro autista no contexto da inclusão escolar	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	2018	(...) chegando até os dias atuais da “Inclusão Escolar”, destacando as contribuições do método Montessori	Não explica sobre o método, apenas o menciona.
Desenvolvimento de competências docentes no atendimento educacional especializado: experiências formativas na APAE de Belém/PA	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	2019	Maria Montessori , com seu conceito de “autoeducação”, contemplou o uso de materiais didáticos auxiliares com forte apelo sensorial para estimular o aprendizado.	Apresenta conceito montessoriano basilar e reconhece a importância e as características de seus materiais.
A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil	Revista Educação Especial	2002	Os pedagogos Friedrich Fröbel, Maria Montessori e Ovide Déroly realizaram pesquisas a respeito da criança.	Montessori mencionada em relação a outros teóricos.
O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria	Revista Educação Especial	2006	Déroly e Montessori tiveram grande influência no desenvolvimento da Educação Especial, Montessori destacou-se pelo estudo sobre os diferentes tipos de deficiência e pela criação de métodos alternativos de atendimento.	Montessori mencionada em relação a outros teóricos, mas o autor pontua suas contribuições de forma específica.
Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar	Revista Educação Especial	2012	Referimo-nos, por exemplo, às experiências de educadores que nos ensinam alternativas e metodologias que valorizam o processo, como Montessori e Korczak.	Menção a Montessori por meio de uma citação de outra pessoa. A citação menciona a Montessori em relação a outro teórico.
Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual	Revista Educação Especial	2014	no início do séc. XIX destaca-se o brilhante trabalho de Itard (1774-1838) realizado com Vitor, o menino de Aveyron, representando o surgimento da Educação Especial e sendo o ponto de partida para futuros trabalhos nessa direção realizados	Montessori em relação ao Itard e Séguin.



			por Seguin e, posteriormente, por Montessori .	
Considerações sobre a Síndrome de Down em diferentes contextos: identificando associações, programas e pesquisas desenvolvidas	Revista Educação Especial	2016	Edward Seguin (1812-1880) estabeleceu (...). Utilizou-se ainda de cores, músicas e outros meios para motivar as crianças. Montessori na Itália, por sua vez, enfatizou a autoeducação por meio de materiais que incluíam blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em alto relevo.	Apresenta o trabalho do Séguin e menciona Montessori logo em seguida apresentando pontos de seu trabalho na Itália.
O acontecimento Victor de Aveyron: esboço de uma genealogia da psiquiatria da infância	Revista Educação Especial	2016	Talvez tenha sido tocada por esse fascínio que levou Maria Montessori a copiar a mão, como um monge medieval já no século XX, os relatórios de Itard (MALSON, 1978, p. 91)	Nota de rodapé que trazia essa citação. Montessori em relação ao Itard.
Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX	Revista Educação Especial	2016	A Educação Especial iniciou pela atuação médica, a exemplo do francês Itard e da italiana Maria Montessori (1870-1952) que conheceu, no final do século XIX, os relatórios de Itard.	Menções ao Itard e a Montessori como médicos precursores da Educação Especial.
Registros de Representação Semiótica e a Síndrome de Noonan: Possibilidades no Ensino e Aprendizagem da Matemática	Revista Educação Inclusiva	2019	“O Material Dourado Montessori destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais (ou seja, os algoritmos)”	Menção ao material Montessori através de citação.
O ensino de matemática para alunos com deficiência visual através de jogos de memória	Revista Educação Inclusiva	2020	Montessori (2017, p. 35) vem ressaltar a importância dos jogos, pois “contém o controle do erro e possibilita a cada criança instruir-se graças as próprias iniciativas”.	Utiliza Montessori como referência fazendo uma citação de uma de suas obras mais importantes: A descoberta da Criança.
Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã	Revista Brasileira de Educação Especial	2003	Por último, pode-se mencionar que a primeira escola alemã a atender alunos com necessidades especiais com as ditas normais foi uma pré-escola particular de pedagogia montessoriana na cidade de München (Munique).	Escola Montessori na Alemanha como a primeira a aceitar crianças atípicas.
Educação ambiental sobre os recursos hídricos através de jogos didáticos para alunos com deficiência intelectual	Revista Educação Especial	2024	“Segundo a pedagogia montessoriana de Maria Montessori , que inicialmente foi desenvolvida com crianças com dificuldades cognitivas, é extremamente importante pensar no respeito ao indivíduo, ao seu ritmo de aprendizagem, às suas possibilidades e às suas necessidades individuais”.	A citação apresenta princípios centrais da pedagogia de Maria Montessori, como o respeito ao ritmo e à individualidade da criança.
Re-pensar las matemáticas: impacto de métodos manipulativos y formación docente inclusiva	Revista Educação Especial	2025	Aparece 6 vezes nesse artigo, mas sempre em contexto similar.	Montessori aparece inserida dentro de um conjunto de metodologias ativas na prática de professores que buscam romper com práticas transmissivas e padronizadas.



O processo de implantação do Instituto Nossa Senhora do Brasil para a educação de surdos em Brasília (1967-1973)	Revista Educação Especial em Debate	2024	“(…) declaração a fls. 38 do processo de ter frequentado o curso de foneatria (sic) ministrado pelo Dr. José Resende Barbosa e Dr. Artur Mangabeira e o curso Montessori com Pêre Port, professor francês.	Menção a um curso Montessori com um professor francês, sem maiores detalhes.
Ferramentas tangíveis digitais e não digitais para pessoas com deficiência visual: um mapeamento sistemático	Revista Educação Inclusiva	2025	Zuckerman, O., Arida, S., & Resnick, M. (2005). Extending tangible interfaces for education: digital montessori -inspired manipulatives	Em um artigo que falava sobre Montessori
A proposta de Alice Descoeudres para o Ensino Especial: uma referência histórica na educação brasileira.	Revista Brasileira de Educação Especial	2025	“Também são relatados o jogo dos para fusos e os cilindros de Montessori ”.	Materiais Montessori para o desenvolvimento da educação tátil e muscular.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

O Quadro 3 mostra que, do total de 3.042 artigos analisados, Montessori foi mencionada em apenas 20 artigos, o que corresponde a aproximadamente 0,6% do corpus analisado. A análise desses textos revela diferentes formas de mobilização do nome e da obra de Maria Montessori. Em parte dos artigos, Montessori aparece apenas como referência histórica ou complementar, sem aprofundamento de seus princípios pedagógicos ou de suas contribuições à educação especial. Em outros, há menções mais específicas a conceitos, materiais ou fundamentos de sua proposta pedagógica, especialmente relacionados à autoeducação, ao uso de materiais sensoriais e ao respeito ao ritmo individual da criança.

Também foi recorrente a associação de Montessori a outros autores considerados precursores da educação especial, sobretudo Itard e Séguin. Em diversos casos, seu nome aparece inserido em sequências históricas ou comparações entre teóricos, sem que sua proposta pedagógica seja discutida de forma autônoma. Observou-se ainda que muitas dessas menções ocorreram de maneira periférica, com pouca exploração conceitual de sua metodologia e de suas possíveis contribuições para a educação de pessoas com deficiência, neurodivergentes ou atípicas.

Essa superficialidade pode ser explicada pelo fato de que diversos artigos analisados utilizam Montessori principalmente como elemento de contextualização histórica ou como referência complementar em discussões mais amplas sobre educação especial e inclusão escolar. Assim, o foco dos estudos tende a recair sobre outros autores ou sobre processos históricos mais abrangentes, em vez de se concentrar especificamente na análise crítica da pedagogia montessoriana ou em suas aplicações práticas. Considerando que práticas montessorianas têm apresentado benefícios apontados pela literatura (Randolph et al., 2023), torna-se relevante ampliar as discussões acadêmicas acerca de seus princípios e possibilidades de aplicação na construção de práticas educacionais mais inclusivas.



Para além das menções identificadas nos periódicos especializados, a pesquisa também buscou localizar trabalhos cujo foco central estivesse diretamente relacionado à pedagogia montessoriana articulada à educação especial e à educação pública. Os resultados dessa busca estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4. Representatividade dos periódicos científicos nacionais que publicaram artigos sobre Montessori e educação especial e pública, a busca foi de 2001 a maio 2026.

Título	Periódico	Qualis 2021-2024	Nº de Publicações	Ano	Plataforma	Tema
1 A história e as contribuições de Maria Montessori para a educação especial na perspectiva inclusiva	Revista Educação Inclusiva	-----	1	2022	Revista	Educação Especial
2 Políticas para pessoa com deficiência e as contribuições de Freire e Montessori	Revista Eletrônica da PUCRS: Textos & Contextos (Porto Alegre)	A1	1	2020	CAPES	Educação Especial
3 Contribuições da perspectiva montessoriana para o ensino da matemática: o olhar voltado ao vivido com crianças atípicas	ACTIO – Docência em ciências	-----	1	2022	CAPES	Educação Especial
4 O método Montessori e a perspectiva de Educação Infantil inclusiva para o atendimento de alunos com deficiência intelectual	Anais - II CONEDU	-----	1	2015	Google Acadêmico	Educação Especial
5 Pressupostos freireanos e montessorianos: articulações para uma alfabetização científica na perspectiva da educação inclusiva	Anais - IX CONEDU	-----	1	2023	Google Acadêmico	Educação Especial
6 Conexões entre o método montessoriano e a teoria de aprendizagem de Bruner: novas perspectivas à educação inclusiva	Revista Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática	-----	1	2023	Google Acadêmico	Educação Especial
7 Superdotação e método Montessori: contrapondo a metodologia tradicional	Anais - IV CINTEDI	-----	1	2020	Google Acadêmico	Educação Especial
8 O material dourado no ensino de matemática para alunos surdos: impactos e estratégias	Revista JRG de estudos acadêmicos	B2	1	2024	Google Acadêmico	Educação Especial
9 O método Montessori na educação pública: potenciais para a	Iniciação & Formação Docente	B3	1	2025	Google Acadêmico	Educação Pública



autonomia, equidade e qualidade do ensino						
10 Quadro Montessori para crianças com transtorno do espectro autista (TEA)	Tudo É Ciência	-----	1	2026	Google Acadêmico	Educação Especial

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 4, foram encontrados nove trabalhos relacionados à Montessori e educação especial e apenas um voltado especificamente à relação entre Montessori e educação pública. Além disso, observa-se que essas produções passaram a aparecer somente a partir de 2020. Dos dez trabalhos identificados, sete foram publicados em periódicos, porém apenas três em revistas classificadas no sistema Qualis.

Além disso, cabe apontar como limitação do presente estudo o fato de que, embora o quadro acima apresente trabalhos publicados em anais de congressos, tais produções foram localizadas por meio da plataforma Google Acadêmico. Dessa forma, é possível que existam outros estudos sobre a temática que não foram identificados nas plataformas de busca utilizadas nesta pesquisa. Considerando a reduzida quantidade de artigos encontrados sobre o tema, tornou-se necessário ampliar o corpus analítico mediante a inclusão de monografias, dissertações e teses que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos. Esses trabalhos estão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5. Trabalhos de Conclusão de Curso de diferentes níveis acadêmicos.

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Curso
11. Apropriação de conhecimentos sobre operações matemáticas básicas por um estudante com deficiência intelectual	Débora da Silva Torres	TCC	2023	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Matemática
12. Inclusão escolar: possíveis articulações com o método Montessori na Educação Infantil	Alexsandra Duarte Vasconcelos	TCC	2022	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Pedagogia
13. Casa das crianças: uma proposta de centro de educação infantil montessori para a cidade de Currais Novos/RN	Anna Karolina Pinheiro Trindade Gomes	TCC	2023	Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA)	Arquitetura e Urbanismo
14. Espaço Criar: escola pública Montessoriana	Raiza Andrade de Freitas Tomazoni	TCC	2019	Universidade Federal de Campina Grande	Arquitetura e urbanismo
15. Contribuições do método Montessori para a socialização da criança autista	Patrícia Valdecine dos Santos	TCC (em formato de artigo)	2024	Universidade Federal de Pernambuco	Pedagogia



16. Educação Inclusiva: o método montessoriano como importante ferramenta na Educação Infantil inclusiva	Lara Maciel Guilgen	TCC	2021	Instituto Superior de Educação de Guaratuba	Pedagogia
17. Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis	Patrícia Silvestrin	Monografia de especialização	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Especialização em Educação Especial
18. A escolarização do aluno com síndrome de down e o ensino especializado	Danielle Lueth Assaf	Dissertação de Mestrado	2017	Universidade Metodista de São Paulo	Programa de Pós-graduação em Educação
19. Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”: lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori	Kaciana Nascimento da Silveira Rosa	Tese de Doutorado	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
20. Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação	Mauren Lúcia Tezzari	Tese de Doutorado	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-graduação em Educação
21. Uma caracterização da aplicação de princípios de Maria Montessori a partir do livro Psico-Aritmética (1934)	Helen Kaline Amorim Santos	Dissertação de Mestrado	2023	Universidade Federal de Sergipe	Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
22. A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952)	Simone Ballmann de Campos	Tese de Doutorado	2017	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-graduação em Educação
23. Uma abordagem inclusiva para design com crianças com autismo	Rallyson dos Santos Ferreira	Tese de Doutorado	2024	Universidade Federal do Amazonas	Programa de Pós-graduação em Informática

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Entre os treze trabalhos listados no quadro 5, seis correspondem a monografias de graduação desenvolvidas em diferentes áreas, como Pedagogia, Matemática e Arquitetura e Urbanismo. Os sete restantes incluem uma monografia de especialização, três dissertações de mestrado e três teses de doutorado, majoritariamente vinculadas a programas de pós-graduação em Educação.

Observa-se ainda que dez dos treze trabalhos foram produzidos em universidades federais, enquanto os demais pertencem a instituições privadas. Esse dado sugere uma predominância das universidades federais na produção acadêmica relacionada à temática investigada. Embora alguns trabalhos pertençam à área de Arquitetura e Urbanismo, sua inclusão no corpus foi mantida por abordarem explicitamente princípios montessorianos relacionados à organização do espaço escolar, à autonomia infantil e à adequação do ambiente educativo, aspectos considerados estruturantes na pedagogia Montessori.



Nos Quadros 4 e 5, os títulos dos trabalhos foram numerados com o objetivo de otimizar o espaço no Quadro 6, no qual essas produções são retomadas de forma sintética por meio de sua numeração correspondente.

Quadro 6. Características dos trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão.

Trabalho	Tema(s)	Metodologia	Objetivo	Contexto	Plano
1	Contribuições da Montessori para a Educação Especial	Qualitativa, descritiva, com o uso da pesquisa bibliográfica	Analisar as contribuições de Maria Montessori para a evolução dos estudos na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva	Teórico	Todos
2	Atendimento das Pessoas com deficiência	Pesquisa bibliográfica	Inferir sobre algumas contribuições históricas a partir da pedagogia proposta por Paulo Freire e Maria Montessori.	Teórico	Não tem
3	“Alfabetização” matemática na perspectiva montessoriana	Pesquisa bibliográfica	Socializar parte dos estudos realizados na pesquisa de mestrado intitulada “Alfabetização matemática na perspectiva montessoriana”.	Educação Infantil	1
4	Inclusão na EI para alunos com Deficiência Intelectual	Pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados optou-se pela observação não participante e questionário.	Compreender a importância da operacionalização do Método Montessori para a formação de professores que atuam com alunos com deficiência intelectual.	Educação Infantil	1
5	Alfabetização Montessori e Freireana.	Estudo de Caso	Apresentar alguns dos pressupostos de Maria Montessori e Paulo Freire acerca da alfabetização e discutir como tais ideias podem ser comparadas com a construção de uma Alfabetização Científica, em uma perspectiva inclusiva.	Teórico	1 e 2
6	Aprendizagem de alunos surdos	Revisão de Literatura	Levantar reflexões e propor um caminho para o processo de aprendizagem de alunos surdos no contexto da educação inclusiva.	Ensino Médio	3
7	Superdotação e Montessori	Questionário semi-estruturado na plataforma de questionários Google para avaliar professores e estudantes.	Analisar o desempenho de alunos alto habilidosos em uma metodologia não tradicional, sendo construída abordando a Metodologia Montessori.	Professores da EI e EF. Estudantes licenciados e pedagogos.	1 e 2
8	Material montessoriano (material dourado) com alunos surdos	Revisão bibliográfica	Analisar e compreender o impacto dos materiais dourados no ensino de matemática para alunos surdos, identificando os benefícios e desafios associados à sua utilização	Teórico	1 e 2
9	Fundamentos de Montessori	Revisão bibliográfica qualitativa	Analisar o potencial de aplicação do Método	Teórico	1



			Montessori na rede pública brasileira		
10	Painéis sensoriais inspirados em Montessori para pessoas com TEA	Double Diamond	Desenvolver painéis que contribuam para o desenvolvimento motor, social e cognitivo de pessoas com TEA, com base no Método Montessori.	Estudo Prático com desenvolvimento de produto educacional e terapêutico.	Não tem
11	Aprendizagem na Deficiência Intelectual	Estudo de Caso	A apropriação de conhecimentos sobre operações matemáticas básicas por um estudante com deficiência intelectual.	Aluno do ensino médio da rede pública	3
12	Inclusão na Educação Infantil	Qualitativa - revisão de literatura	Investigar quais as possíveis articulações com a proposta pedagógica montessoriana na tentativa de promover a Inclusão Escolar especificamente na EI.	Discussão teórica	1
13	Projeto para Construção de escola Montessori	Qualitativa, empírica com coleta de dados	Desenvolver um centro de educação infantil na cidade de Currais Novos/ RN com abordagem Montessori.	Educação Infantil	1
14	Projeto para Construção de escola pública Montessori	Levantamento topográfico e análise de terreno	Desenvolver estudo preliminar de escola pública do ensino fundamental que siga o método Montessori no bairro Dinamérica, visando atender a uma população carente da área.	Ensino Fundamental de Escola Pública	2
15	Socialização TEA no ambiente Montessori	Qualitativa - análise de conteúdo	O objetivo geral deste artigo é investigar e analisar as contribuições do método Montessoriano no desenvolvimento social de crianças autistas, visando compreender como essa abordagem educacional pode ser eficaz	Teórico	1 e 2
16	Inclusão na Educação Infantil	Entrevistas estruturadas e questionário	Compreender como o método Montessori pode ser uma ferramenta essencial para a educação inclusiva.	Educação Infantil	1
17	Inclusão no Ensino Fundamental I	Estudo de caso – ferramenta de coleta de dados: entrevista estruturada e observação	Investigar sobre os processos inclusivos em uma escola montessoriana, atentando aos pontos da metodologia que estão em sintonia com a inclusão escolar.	Escola particular Montessori de Porto Alegre	2
18	----- -	-----	-----	-----	-----
19	Experiências de escolarização de crianças com deficiência	Revisão de Literatura	Analisar as primeiras experiências de escolarização de crianças com deficiência nos séculos XVIII, XIX e início do século XX, e identificar princípios pedagógicos que contribuem para a inclusão escolar atualmente, com base nos trabalhos de Jacob	Teórico	1 e 2



			Rodrigues Pereira, Itard, Séguin e Maria Montessori.		
20	Vida e obra de Itard, Séguin, Montessori e Korczak	Revisão de literatura	Apresentar, analisar e refletir sobre as trajetórias de vida e as proposições de trabalho de quatro pioneiros, Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, que transitaram da medicina para a educação, focando em pessoas com deficiência e em situação de risco.	Teórico	Não tem
21	Vida da Montessori e seus materiais de matemática	Revisão de literatura	Caracterizar as orientações para aplicação de princípios da Montessori para o ensino de aritmética a partir do livro Psico-aritmética (1934)	Teórico	2
22	Institucionalização do método Montessori no Brasil	Análise documental	Reconhecer as formulações teóricas que originaram o Método Montessori e compará-las com projetos brasileiros (1914-1952), destacando suas contribuições à educação no Brasil; historicizar a institucionalização da Pedagogia Montessori no país; e questionar sua apropriação na Educação Infantil e Ensino Primário, identificando por que o método é associado principalmente ao uso de materiais didáticos e mobiliário adaptado ao tamanho das crianças.	Historiográfico	Não tem
23	Design em artefatos computacionais para pessoas com TEA usando a perspectiva educacional Montessori	Estudo de Caso	Desenvolver uma abordagem inclusiva e participativa para design de artefatos computacionais envolvendo crianças com autismo no contexto educacional.	Crianças com TEA	1 e 2

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise dos trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão revela uma diversidade temática, abrangendo desde discussões sobre as contribuições históricas e teóricas de Maria Montessori até estudos relacionados à alfabetização, inclusão de crianças com deficiência intelectual, surdez, autismo e superdotação. Em relação às metodologias utilizadas, predominam abordagens qualitativas, especialmente pesquisas bibliográficas, revisões de literatura e estudos de caso, voltados principalmente para análises teóricas e exploratórias.

Os objetivos dos estudos variam entre investigar as contribuições pedagógicas de Montessori, analisar a aplicação de seus princípios em diferentes contextos educacionais e compreender os impactos da metodologia montessoriana na inclusão escolar e na formação



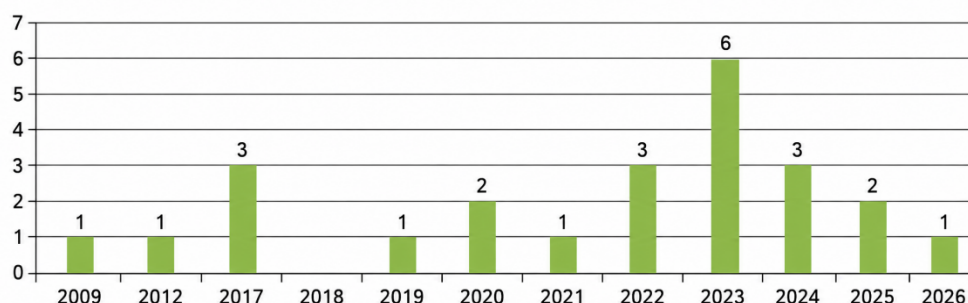
docente. Quanto aos contextos analisados, a maior parte dos trabalhos possui caráter teórico, embora também tenham sido identificados estudos empíricos voltados à aplicação prática da proposta montessoriana.

A análise da coluna “Plano” demonstra maior concentração de estudos relacionados ao Plano 1, correspondente à faixa etária de 0 a 6 anos, vinculada à Educação Infantil. Em menor quantidade, aparecem pesquisas relacionadas aos Planos 2 e 3, referentes às etapas posteriores do desenvolvimento infantil e juvenil. Essa distribuição sugere que, no cenário brasileiro, o método Montessori tem sido mais frequentemente associado à Educação Infantil, enquanto sua aplicação nas demais etapas educacionais ainda permanece pouco explorada.

Além da caracterização dos trabalhos encontrados, buscou-se compreender o grau de continuidade das produções acadêmicas de seus autores sobre o método Montessori. Para isso, realizou-se uma busca nos currículos Lattes dos pesquisadores identificados no corpus da pesquisa. Essa análise revelou diferenças entre os tipos de produção e o nível de continuidade das investigações desenvolvidas pelos autores. A maior parte dos pesquisadores que possuíam outras publicações sobre Montessori estava vinculada a dissertações de mestrado e teses de doutorado, indicando um envolvimento acadêmico mais contínuo e consolidado com a temática. Esses autores apresentavam produções adicionais, como artigos científicos e trabalhos publicados em eventos acadêmicos.

Em contraste, os Trabalhos de Conclusão de Curso predominam entre os autores que não apresentaram outras produções relacionadas ao método Montessori. Esse padrão sugere que muitos desses estudos representam experiências iniciais de pesquisa, sem continuidade posterior na temática. Tal cenário também evidencia uma possível lacuna na continuidade das investigações sobre Montessori entre pesquisadores em início de trajetória acadêmica.

Gráfico 1. Produções relacionando o método Montessori e a educação especial e pública por ano no Brasil.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Sendo assim, foi analisada a distribuição anual das produções relacionadas ao método Montessori e à educação especial e pública no Brasil, conforme apresentado no gráfico 1.



Observa-se que os anos de 2017 e 2022 registraram três publicações cada. O ano de 2023 destacou-se com seis produções, indicando um aumento do interesse acadêmico pela temática. Em contrapartida, nenhuma publicação foi localizada no ano de 2018. Já nos anos de 2020, 2024 e 2025 foram identificadas duas produções anuais, enquanto nos demais anos – 2009, 2012, 2019, 2021 e 2026 – foi encontrada apenas uma publicação por ano.

Por fim, os resultados desta revisão evidenciam que a produção científica brasileira sobre Montessori, Educação Especial e ensino público ainda apresenta baixa representatividade quantitativa e reduzida consolidação teórico-metodológica. Os estudos identificados indicam potencialidades da abordagem montessoriana para práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, observa-se predominância de pesquisas teóricas e escassez de estudos empíricos, principalmente voltados ao contexto da escola pública. Além disso, as menções à Montessori em periódicos especializados em Educação Especial ocorrem, em sua maioria, de forma periférica e sem aprofundamento conceitual. Assim, os achados reforçam a necessidade de ampliação, continuidade e sistematização das pesquisas sobre as articulações entre pedagogia montessoriana, inclusão escolar e Educação Especial no Brasil..

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo desta pesquisa permitiram compreender o estado atual da produção científica brasileira que relaciona o método Montessori, a Educação Especial e o ensino público. Partindo do objetivo de revisar os trabalhos científicos publicados no Brasil sobre essa temática, buscou-se mapear, sistematizar e analisar os estudos encontrados, de modo a identificar tendências, padrões e lacunas presentes na literatura nacional.

Foi possível identificar uma predominância de estudos qualitativos, sobretudo pesquisas bibliográficas, revisões de literatura e estudos de caso. Observou-se ainda maior concentração de trabalhos voltados à Educação Infantil, especialmente relacionados ao Plano 1 do desenvolvimento montessoriano, enquanto as demais etapas educacionais aparecem de forma menos recorrente. Outro aspecto identificado refere-se à predominância de produções desenvolvidas em universidades federais, bem como à presença significativa de trabalhos de conclusão de curso, o que sugere que parte relevante dessas investigações ainda está em estágio inicial de consolidação acadêmica.

O principal achado desta revisão reside justamente na expressiva escassez de estudos encontrados. Entre os 3.042 artigos analisados em periódicos brasileiros especializados em educação especial, apenas um abordava diretamente a relação entre Montessori e educação



especial. Esse dado evidencia não apenas a baixa presença da pedagogia montessoriana nesse campo de pesquisa, mas também o lugar periférico que a autora e sua obra ainda ocupam em parte da produção acadêmica brasileira voltada à educação inclusiva.

Além disso, observou-se que, mesmo nos artigos em que Montessori foi mencionada, grande parte das referências ocorreu de maneira superficial, histórica ou complementar, frequentemente associada a outros autores considerados precursores da educação especial, como Itard e Séguin. Embora esta pesquisa não tenha como objetivo investigar as razões históricas e epistemológicas dessa dinâmica, os resultados indicam a necessidade de estudos futuros que analisem de maneira mais aprofundada os processos de circulação, apropriação e mobilização da obra montessoriana no campo acadêmico brasileiro, inclusive considerando possíveis processos de invisibilização histórica de mulheres na produção científica e educacional.

Nesse sentido, futuras pesquisas podem ampliar os protocolos metodológicos utilizados nesta revisão, incorporando bases internacionais que indexem produções brasileiras, bem como buscas em outras línguas associadas ao contexto brasileiro. Além disso, recomenda-se a realização de novas revisões de escopo sobre a temática, com estratégias de busca diversificadas, de modo a identificar possíveis produções não localizadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

- BABKINA, N. V; KOCHETOVA, C. A, 2022. Current Trends in Special Education: Psychological and Pedagogical Support for Students with Learning Disabilities. **ARPHA Proceedings**. Disponível em: <https://doi.org/10.3897/ap.5.e0119>. Acesso em: 10 set. 2024.
- FELDMAN, R. Women in science: myth, harsh reality, or advantage. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1247242>. Acesso em: 10 set. 2024.
- LILLARD, A. S.; HEISE, M. J; RICHEY, E. M.; TONG, X; HART, A.; BRAY, P. M. Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 8, art. 1783, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>. Acesso em: 10 maio 2024.
- LILLARD, P. P. Montessori today: a comprehensive approach to education from birth to adulthood. New York: Schocken Books Inc., 1996.
- LUSTOSA, F. G. Maria Montessori e seu legado teórico para a educação especial: uma vida dedicada às crianças. Francisca Geny Lustosa, Fernando Bomfim Mariana [organizadores]. **Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas**. Fortaleza: Edições UFC, 2017.



MANTOAN, M. T. É. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8589/3760. Acesso em: 31 jul 2024.

MONTESSORI, M. **O Desenvolvimento Criativo da Criança**. São Paulo: Kírion, 2023.

MUNN, Z; PETERS, M.; STERN, C; TUFANARU, C; MCARTHUR, A; AROMATARIS, E. Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. **BMC medical research methodology**, 18, p. 1-7, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>. Acesso em: 31 jul 2024.

RAMOS, A; FARIA, P.M.; FARIA, A, 2014. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan. abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a02.pdf>. Acesso em: 8 set. 2024.

RANDOLPH, J. J. et al. Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: a systematic review. **Campbell Systematic Reviews**, v. 19, p. e1330, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/cl2.133>. Acesso em: 8 set 2024.

RODRIGUES, S. R.; SALES, L. C. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 30, e0097, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097>. Acesso em: 10 set 2024.

SALOMÃO, G. **A biografia de Maria Montessori**. Lar Montessori, 2020. Disponível em: <https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

VERAS, Lea. **Educação especial e Montessori: percursos e reflexões**. São Carlos, SP: [s.n.], 2026.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS MÉDIO NORMAL DE EDUCAÇÃO NO BIÉ (ANGOLA)

POLICY ON INITIAL TEACHER TRAINING FOR SPECIAL EDUCATION IN SECONDARY TEACHER TRAINING INSTITUTES IN BIÉ (ANGOLA)

Viegas José¹

Maikel Pons Giralt²

RESUMO

A formação inicial de professores é fundamental para o fortalecimento da educação inclusiva em Angola, particularmente na educação especial, onde as exigências pedagógicas são mais complexas. Embora existam avanços normativos importantes, como a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Decreto Presidencial n.º 187/17) e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores e Professores (Decreto n.º 273/20), ainda persistem lacunas entre as diretrizes e sua aplicação prática nas escolas de formação de professor de nível médio, situação que fundamenta vários estudos utilizados no presente artigo, onde se afirma que os modelos formativos são pertinentes, mas insuficientes para garantir competências práticas aos futuros professores. Neste contexto, o artigo analisa a formação inicial de professores para educação especial na província do Bié, examinando sua evolução normativa, desafios de implementação e necessidades formativas. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa no modelo da pesquisa descritiva. Usou-se análise documental, tendo como principal técnica de recolha de dados entrevista estruturada, respondida por professores e estudantes finalistas no Instituto Médio de Formação de Professor. Os resultados revelaram fragilidades curriculares, falta de formadores

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil); Mestre em Psicologia Forense e Criminal pela Universidade Independente de Angola; Licenciado em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino da Psicologia, pela Universidade Onze de Novembro-Cabinda, Polo de Mbanza Kongo (Angola); Professor do Curso de Ciências da Educação do Instituto Superior Politécnico Ndunduma, no Município do Cuito, província do Bié (Angola). E-mail: viegasjose12@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0120-9039>. <http://lattes.cnpq.br/4053906897481116>.

² Professor Visitante Adjunto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2021). Realizou estágio de Pós-Doutorado no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (2022-2023). Mestre em Ciências da Educação Superior, Universidade de Camagüey, Cuba (2017). Correio electrónico: maikelpg79@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7634-0103> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0047145435731967>.



especializados, escassez de materiais adaptados e ausência de estágios em contextos inclusivos, dificultando a consolidação de práticas alinhadas à inclusão. Entretanto, identificam-se também potencialidades, como maior interesse dos estudantes e iniciativas de revisão curricular. Por tanto, o fortalecimento da formação inicial exige articulação mais estreita entre políticas, práticas e condições nas instituições de formação de professores de nível médio em Angola, particularmente nas escolas da província do Bié.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação inicial de professores. Política Educacional.

ABSTRACT

Initial teacher training is fundamental to strengthening inclusive education in Angola, particularly in special education, where pedagogical demands are more complex. Although there have been important regulatory advances, such as the National Policy on Special Education Oriented towards School Inclusion (Presidential Decree No. 187/17) and the Legal Framework for the Initial Training of Educators and Teachers (Decree No. 273/20), gaps still persist between the guidelines and their practical implementation in secondary-level teacher training schools. This situation is supported by several studies used in the present article, which argue that training models are relevant but insufficient to ensure practical competencies among future teachers. In this context, the article analyzes initial teacher training for special education in Bié Province, examining its regulatory development, implementation challenges, and training needs. The methodology employed is qualitative, using a descriptive research design. Documentary analysis was conducted, with the main data collection technique being a structured interview administered to teachers and final-year students at the Secondary Teacher Training Institute. The results revealed curricular weaknesses, a lack of specialized teacher trainers, a shortage of adapted materials, and the absence of internships in inclusive settings, making it difficult to consolidate practices aligned with inclusion. However, some potentialities were also identified, such as increased student interest and curriculum review initiatives. Therefore, strengthening initial teacher training requires closer coordination between policies, practices, and institutional conditions in secondary-level teacher training institutions in Angola, particularly in schools in Bié Province.

Keywords: Special Education. Initial Teacher Training. Educational Policy.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de um sistema educativo de qualidade em toda e qualquer sociedade, capaz de responder às diversificadas necessidades dos alunos e da sociedade. No contexto de Angola, país que vem passando por profundas reformas do seu sistema educacional, surge com particular pertinência a necessidade de dotar os professores de competências específicas para atuarem na área da educação especial, cenário em que as exigências pedagógicas, sociais e institucionais são ainda maiores. De facto, o Decreto-presidencial nº 187, de 16 de agosto de 2017, aprovou a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, definindo as diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência no sistema



nacional de ensino formal.

Adicionalmente, o panorama das políticas de formação de professores em Angola revela uma trajetória que, embora recente, tem gradualmente contemplado a formação inicial de professores em diferentes níveis de ensino (infância, primário e secundário). É só observarmos no caso concreto que em 2020 foi publicado o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância para Professores do Ensino Primário e Secundário (Angola, 2020), que define normas para a criação, organização, funcionamento e avaliação dos cursos de formação inicial.

Contudo, quando se transita do âmbito mais geral da formação de professores para o segmento específico da educação especial, detetam-se lacunas importantes: a diversidade de necessidades educativas especiais, a necessidade de metodologias adaptadas, a formação específica de professores, a articulação entre política e prática, e as condições institucionais para implementação das políticas (infraestrutura, recursos humanos, materiais, supervisão). Conforme foi ressaltado pelos investigadores Chimuco e Pacheco (2023) num estudo desenvolvido na província de Benguela, os modelos de formação inicial de professores utilizados nas políticas educacionais em Angola são adaptados. Tais autores acreditam que, apesar de esses modelos serem bem concebidos e adaptados à realidade social da educação em Angola, a realidade concreta demonstra algumas debilidades que não vão de acordo com o que acontece em termos de formação nos Institutos Médios Normais de Educação e Escolas de Formação de Professores em quase todo o território nacional.

Nesse contexto, o artigo em questão propõe investigar as políticas de formação inicial para professores de educação especial em Angola com ênfase nos Institutos Médios Normais de Formação de Professores, vulgo (IMNE) na província do Bié, refletindo sobre a sua trajetória normativa, os desafios de implementação, as necessidades formativas e as implicações para a prática do professor nos diferentes contextos do país. Através de uma abordagem crítica, pretende-se contribuir para a compreensão da forma como tais políticas se articulam com a implementação da educação inclusiva e para indicar caminhos de melhoria no processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais.

A realização do estudo justifica-se por várias razões de ordem teórica, prática e social. Em primeiro lugar, do ponto de vista teórico, a formação de professores permanece como um campo central de investigação na educação comparada e nas políticas educativas em nível mundial, sobretudo no que respeita à qualidade do ensino e à equidade educativa. No caso de Angola, e em particular no Bié, o estudo das políticas de formação inicial de professores para a educação especial deve evidentemente assumir um papel preponderante, fruto da sua



relevância face às reformas em curso e às metas internacionais de educação para todos. Conforme defendem Brás e Scaff (2023, p. 7), “indiscutivelmente, a falta de professores qualificados no setor da educação constitui uma das maiores barreiras à oferta de educação primária obrigatória e gratuita em alguns países e à expansão da escolaridade”.

Assim, o recorte para a educação especial reforça o desafio, pois os professores devem possuir competências adicionais para responder às necessidades de alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais nas educações infantil, primária e secundária esta última, o campo de estudo do presente artigo. Em segundo lugar, do ponto de vista prático e institucional, existe uma necessidade urgente para que se criem estratégias de supervisão de modo a avaliar como as políticas formuladas (legislação, normativos, programas de formação) se concretizam no contexto prática real das escolas e nos níveis de ensino anteriormente mencionados, visto que são níveis marcados por diversidades linguísticas, culturais e geográficas e por desigualdades regionais.

Assim, a implementação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, por exemplo, exige que os professores estejam preparados para atuar numa lógica inclusiva, o que implica formação inicial adequada, recursos, supervisão e acompanhamento. Todavia, estudos apontam que as crianças com necessidades educativas especiais continuam sendo, em muitos casos, excluídas do processo de ensino-aprendizagem devido à falta de preparação adequada dos profissionais da educação. Essa realidade tem se verificado de forma constante no subsistema de ensino geral em Angola e particularmente na província do Bié.

Em terceiro lugar, do ponto de vista social e de justiça educativa, ao focar a formação inicial de professores para a educação especial, o estudo aborda a garantia de direitos e a promoção da equidade. A educação inclusiva é não só um imperativo moral e constitucional, mas também uma condição de cidadania e de desenvolvimento humano para alunos com deficiência ou necessidades especiais. Em Angola, apesar dos avanços normativos, ainda há muitos desafios ao efetivo acesso, participação e permanência desses alunos. Conforme Tchantchalam *et al.* (2020) evidenciam, “em Angola verifica-se uma vontade de encarar o desafio da educação especial embora ainda haja um longo caminho a percorrer”. Logo, investigar as políticas de formação inicial de professores que atuam nessa área contribui para evidenciar lacunas, desafios e oportunidades de melhoria que beneficiam toda a comunidade educativa. Nessa ordem de ideia, o presente trabalho tem como objetivo analisar até que ponto as políticas de formação inicial para professores de educação especial em Angola são aplicadas no contexto real nos Institutos Médios Normais de Educação na província do Bié.



Por fim, este estudo pode oferecer subsídios aos formuladores de políticas públicas, às instituições de formação de professores, à comunidade acadêmica e aos próprios professores, no sentido de realinhar a formação inicial à realidade da educação especial-inclusiva em Angola. Ao mapear os marcos normativos, identificar desafios e propor recomendações, o artigo poderá contribuir para o fortalecimento da formação inicial de professores, para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, para uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os subsistemas de ensino em angolanos.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: (i) uma revisão normativa e histórica das políticas de formação de professores em Angola com foco na educação especial; (ii) uma análise dos desafios na implementação dessas políticas e da necessidade formativa de professores para atuarem em salas de aulas inclusivas; (iii) evidências empíricas sobre a formação inicial de professores em educação especial em Angola; (iv) metodologias de estudo; (v) discussões dos resultados; (vi) considerações finais.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa. O tipo de estudo é descritivo, uma vez que busca caracterizar e analisar, com base em dados empíricos, as políticas de formação inicial para professores de educação especial implementadas nas escolas de formação de nível médio da província do Bié, considerando que são esses docentes que a maioria das vezes acabam se deparando com alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula. Na visão de Alvarenga (2012), a pesquisa descritiva permite observar, registrar e interpretar fenômenos tal como ocorrem no contexto real, sem interferência do pesquisador, oferecendo um retrato objetivo das práticas formativas, das condições institucionais e da compreensão dos atores envolvidos sobre a política educacional em vigor.

Para tal, recorreu-se a uma combinação de técnicas de recolha de informações, incluindo análise documental dos planos curriculares, entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores responsáveis por disciplinas ligadas à temática, e também conversas com alguns estudantes finalistas, para saber se, ao longo da sua formação, foram abordadas, em diferentes disciplinas, temáticas relacionadas à educação especial inclusiva. A amostra foi constituída de forma intencional, abrangendo as instituições médias de educação que oferecem cursos de nível médio na província do Bié, com o objetivo de captar representações variadas e práticas diversas dentro da província sobre formação inicial de professores para a educação especial.



Os dados recolhidos foram analisados por meio de procedimentos de análise de conteúdo, permitindo identificar categorias temáticas que evidenciam a forma como as políticas de formação inicial são compreendidas, operacionalizadas e percebidas pelos participantes, conforme defendem Marconi e Lakatos (2010). A abordagem descritiva contribui para mapear lacunas, potencialidades e desafios existentes nas instituições médias de formação de professores, fornecendo um conjunto de evidências úteis para a reflexão sobre o fortalecimento da educação especial em Angola, em particular na província do Bié. Nessa perspectiva, no Quadro 1 apresentamos as principais categorias teóricas discutidas no presente artigo.

Quadro-1: Principais autores e decretos utilizados no desenvolvimento da pesquisa

Seção	Fontes
Introdução	Decreto-Presidencial nº 187, de 16 de agosto de 2017.
	Regime jurídico da formação inicial de educadores de infância para professores do ensino primário e secundário (Decreto nº 273, de 21 de outubro de 2020)
	Chimuco e Pacheco (2023)
	Brás e Scaff (2023)
	Tchantchalam <i>et al.</i> (2020)
Metodologia	Alvarenga (2012)
	Marconi e Lakatos (2010)
Antecedentes históricos da política de formação de professores em Angola com foco na educação especial	Nguluve (2007)
	Angola (2004; 2011)
	Tchantchalam <i>et al.</i> (2020); Brás e Scaff (2023)
	Padre (2016)
Principais desafios na implementação de políticas para a formação de professores de educação especial	Tchantchalam <i>et al.</i> (2020); Brás e Scaff (2023)
	Padre (2016)
	Nguluve (2007)
Formação inicial de professores para a educação especial em Angola	Tchantchalam <i>et al.</i> (2020); Brás e Scaff (2023)
	Padre (2016)
	Nguluve (2007)

Fonte: Elaboração própria (2025).

3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vários teóricos apresentam fundamentos relacionados aos antecedentes históricos da política de formação de professores ligada à educação especial no contexto angolano. É o caso de Nguluve (2007). Segundo o Ministério da Educação MED de Angola (2024), citado por [Nguluve],

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



fundamenta que:

[...] a consolidação do sistema educativo angolano após a independência esteve profundamente vinculada à necessidade de estruturar políticas de formação de professores, por conta do reduzido número de professores qualificados e às desigualdades regionais herdadas do período colonial. O mesmo autor [Nguluve] acrescenta ainda dizendo que, a trajetória educativa entre 1976 e o início dos anos 2000 mostrou que a formação de professores foi concebida como eixo estratégico para a expansão da escolarização e para a reconstrução institucional do país. Neste período, predominou um modelo centralizado, voltado para suprir carências quantitativas, com limitada atenção à educação especial. A ausência de um corpo docente especializado dificultou o atendimento aos alunos com necessidades educativas específicas, realidade reconhecida posteriormente nas reformas políticas subsequentes (Angola, 2024).

A mudança de norma após o fim dos conflitos armados exigiu a redefinição das políticas educativas, incluindo a criação de bases legais mais robustas para a formação inicial e contínua de professores. O Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, promulgado no ano de 2010, estabeleceu diretrizes para a profissionalização docente, definindo requisitos de acesso, modalidades de formação e padrões de qualidade (Angola, 2011). Estudos indicam que essa fase marca o início de uma abordagem mais sistematizada para a formação pedagógica, embora ainda insuficientemente articulada à educação inclusiva (Brás; Scaff, 2023). Assim, a ausência de currículos específicos sobre educação especial evidencia lacunas entre o marco normativo geral e as demandas emergentes da inclusão escolar no sistema de ensino angolano, particularmente na província do Bié.

Olhando os fundamentos que advêm da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Educativa, observamos o quão importante é esse instrumento e o papel que tem no reconhecimento da necessidade da atribuição da formação especializada para os professores que atuam em salas de aulas com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Essa política destaca-se na literatura como resposta à limitação de práticas segregadoras, enfatizando a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino e o dever e a obrigatoriedade da capacitação de professores para a adoção de práticas inclusivas em sala de aula e não só (Padre, 2016).

No entanto, para Tchantchalam *et al.* (2020), a implementação dessas políticas enfrentou desafios estruturais, como escassez de formadores especializados, fragilidade dos mecanismos de avaliação e insuficiência de recursos pedagógicos adaptados. Nessa ordem de ideias, criou-se uma discrepância entre o ideal normativo e o que acontece na realidade nas escolas angolanas.



A formação de professores em Angola também foi influenciada por reformas curriculares que, gradualmente, passaram a integrar conteúdos de educação inclusiva, embora de modo desigual entre instituições de formação. O Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores e Professores consolidou diretrizes curriculares para diferentes níveis de ensino e reforçou a necessidade de competências específicas para se lidar com a diversidade (Angola, 2020). Pesquisadores afirmam que essa reforma representou um avanço ao reconhecer a educação especial como componente formativa obrigatória, ainda que persistam dificuldades na implementação uniforme dessas orientações no território nacional (Brás; Scaff, 2023). Entre as principais críticas, destacam-se a escassez de estágios supervisionados em contextos inclusivos e a insuficiência de práticas pedagógicas que abordem metodologias diferenciadas.

A formação continuada emergiu como ponto crítico nas políticas educativas angolanas, especialmente no âmbito da educação especial. Relatórios institucionais e investigações indicam que muitos professores se sentem despreparados para atuar em salas de aulas inclusivas, apontando a inexistência de programas sistemáticos de capacitação e a irregularidade de ações formativas ofertadas pelos órgãos provinciais e municipais da educação (Tchantchalam *et al.*, 2020). A Política Nacional de Educação Especial enfatiza a necessidade de atualização permanente, mas sua aplicação prática tem sido limitada por fatores como falta de financiamento, carência de técnicos especializados e fragilidade nos sistemas de monitoramento. Assim, a formação continuada mantém-se como um eixo pouco consolidado, apesar de amplamente reconhecido como indispensável na formação dos professores que atuam nessa área do saber.

Outro elemento relevante na análise normativa apresentada refere-se à coexistência de modelos inclusivos e práticas ainda próximas à segregação, refletindo a lenta evolução das políticas de educação especial em Angola. Embora as normativas nacionais contemplem princípios de inclusão, muitas escolas continuam a operar com estruturas e metodologias que não correspondem às diretrizes oficiais (Padre, 2016, p. 76). Os manuais consultados indicam que essa discrepância decorre, sobretudo, das deficiências na formação professores iniciantes, motivadas pela escassez de recursos e falta de articulação entre legislação, gestão escolar e condições reais de ensino. Assim, a implementação é dificultada também por uma cultura pedagógica historicamente centrada na homogenização, o que dificulta a adoção de práticas diferenciadas e adaptativas.

É importante salientar que a análise histórica e normativa revela que a articulação entre formação inicial de professores e educação especial, embora presente nas políticas,



continua permeada por desafios que se refletem na qualidade da inclusão escolar. Nessa ordem de ideias, Brás e Scaff (2023) afirmam que o fortalecimento da formação inicial, associado a políticas de formação contínua permanente, é a principal condição para assegurar práticas inclusivas consistentes na educação em Angola.

Assim, os autores destacam algumas recomendações que devem ser implementadas para o melhoramento dessa problemática: ampliação de programas de especialização; inserção prática sobre educação especial inclusiva em escolas regulares; criação de centros de formação especializados; estímulo à investigação científica sobre educação especial em Angola; e criação de mecanismos de avaliação que permitam medir a eficácia das políticas e orientar ajustes futuros.

4 PRINCIPAIS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na visão de Padre (2016), a implementação das políticas de educação especial em Angola tem-se deparado com desafios estruturais significativos que dificultam a transição de um modelo historicamente segregador para uma abordagem inclusiva. Estudos evidenciam que, apesar de avanços normativos, persistem lacunas entre o marco legal e a prática escolar, especialmente no que diz respeito à preparação técnica dos professores para responderem às necessidades educativas especiais. Já Brás e Scaff (2023) fundamentam que a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, a escassez de profissionais especializados e a limitada articulação entre setores governamentais tornam o processo de implementação lento e desigual entre províncias. Assim, as reformas previstas nas políticas nem sempre são operacionalizadas de forma eficiente, gerando inconsistências na oferta de serviços educacionais inclusivos.

Outro desafio relevante refere-se à ausência de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação das políticas de educação especial. A literatura aponta que muitos programas implementados em nível local carecem de indicadores claros que permitam aferir eficácia, impacto e continuidade das ações formativas (Nguluve, 2007). Sem sistemas de acompanhamento robustos, torna-se difícil identificar avanços ou retrocessos e ajustar estratégias pedagógicas e administrativas. Além disso, alguns estudos mostram que as escolas enfrentam dificuldades em compreender plenamente as orientações normativas, o que acarreta interpretações divergentes e práticas pouco alinhadas aos princípios da inclusão (Tchantchalam *et al.*, 2020). Desse modo, a consolidação de políticas inclusivas depende, também da criação de dispositivos de avaliação contínua e de apoio técnico às escolas.



Por outro lado, a necessidade formativa dos professores constitui um dos eixos centrais que determinam o sucesso ou o fracasso da educação inclusiva. Muitos professores afirmam não ter recebido, durante a formação inicial, conteúdos suficientes relacionados à educação especial, metodologias diferenciadas e estratégias de adaptação curricular (Tchantchalam *et al.*, 2020). Assim, a formação contínua, por sua vez, apresenta fragilidades devido à baixa regularidade, falta de programas estruturados e reduzida oferta de cursos de especialização (Brás; Scaff, 2023). A falta da formação continuada nessa área do saber tem como consequência o fato de que os docentes enfrentam dificuldades para identificar e responder adequadamente às necessidades dos estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Este cenário revela a urgência de políticas formativas mais consistentes, que contemplem tanto fundamentos teóricos quanto práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto angolano.

Outro elemento relevante está relacionado ao reduzido número de especialistas em educação especial disponíveis para atuar como formadores. A literatura demonstra que a maioria das províncias possui poucos profissionais com formação avançada, o que limita a qualidade dos programas de capacitação oferecidos às escolas (Padre, 2016). Além disso, muitas instituições de formação inicial ainda não dispõem de corpo docente com experiência prática em educação inclusiva, contribuindo para a reprodução de modelos tradicionais que não dialogam com as exigências contemporâneas do sistema educativo. A falta de articulação entre universidades, centros de formação e escolas reforça a necessidade de redes colaborativas que promovam troca de conhecimentos, estágios supervisionados e produção científica na área da educação especial (Padre, 2016).

As condições de trabalho também influenciam diretamente as necessidades formativas e os desafios de implementação das políticas. Professores que atuam em salas numerosas, sem materiais adaptados e com infraestrutura deficiente, mesmo quando bem formados, enfrentam limitações práticas para promover a inclusão (Angola, 2004). Relatórios institucionais indicam que muitas escolas carecem de rampas, iluminação adequada, mobiliário adaptado e dispositivos de apoio, fatores que comprometem a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com necessidades especiais (Tchantchalam *et al.*, 2020). Assim, a formação de professores precisa ser acompanhada de investimentos materiais e organizacionais, sob risco de tornar-se insuficiente para transformar a realidade escolar.

A cultura pedagógica historicamente centrada na homogeneização constitui outro obstáculo relevante. Muitos professores foram formados sob modelos tradicionais de ensino, baseados na uniformização da aprendizagem e no foco excessivo na transmissão de conteúdos



(Nguluve, 2007). A transição para práticas inclusivas exige mudança de mentalidade, valorização da diversidade e adoção de estratégias flexíveis, como ensino diferenciado, avaliação contínua e adaptações curriculares. No entanto, tais mudanças só se consolidam mediante formação aprofundada e apoio constante, condições que ainda não se encontram plenamente estabelecidas no contexto angolano (Brás; Scaff, 2023). Assim, a mudança cultural é um dos desafios mais complexos na implementação das políticas de educação especial.

Desse modo, a articulação entre famílias, escolas e serviços comunitários apresenta fragilidades que impactam a eficácia das políticas inclusivas. A literatura mostra que a falta de comunicação entre esses atores compromete a compreensão integral das necessidades das crianças e limita a continuidade das intervenções (Padre, 2016). Em muitos casos, as famílias não recebem orientações adequadas sobre a importância da educação inclusiva, o que gera resistência ou desconhecimento acerca dos direitos educacionais dos seus filhos. Os professores, por sua vez, frequentemente afirmam sentir-se isolados no trabalho com estudantes com necessidades educativas especiais, devido à falta de apoio multidisciplinar. Assim, a construção de redes intersectoriais é essencial para garantir respostas educativas mais abrangentes e coerentes.

5 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ANGOLA

As evidências empíricas disponíveis mostram que a formação inicial de professores em Angola tem avançado de forma gradual, mas ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à educação especial. Estudos que analisam currículos de escolas de formação de professores indicam que conteúdos relacionados à inclusão e às necessidades educativas especiais são frequentemente complementares e não estruturam um eixo formativo consistente (Brás; Scaff, 2023). Muitos programas de formação inicial continuam centrados em metodologias tradicionais, com pouca ênfase em práticas diferenciadas ou adaptações curriculares. Essa realidade reflete a distância entre as recomendações da política nacional de educação especial e sua materialização nos cursos de formação.

Pesquisas qualitativas com estudantes e recém-formados demonstram percepção generalizada de insuficiência teórica e prática em temas ligados à educação inclusiva. Em entrevistas analisadas por Tchanchalam *et al.* (2020), futuros professores relataram que a formação inicial oferece apenas “noções superficiais” sobre necessidades educativas especiais, sem proporcionar experiências práticas que permitam compreender a diversidade



funcional dos alunos.

Essa limitação é ainda mais evidente nas práticas pedagógicas supervisionadas, onde a maioria dos estágios ocorre em escolas sem estrutura inclusiva adequada, reduzindo a possibilidade de vivências reais com alunos que apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Evidências provenientes de investigações mais amplas sobre políticas educacionais mostram que a formação inicial sofre os impactos de desafios históricos do sistema educativo angolano, como desigualdades territoriais e insuficiência de formadores especializados. Nguluve (2007) argumenta que a reconstrução do sistema educacional após décadas de conflito armado priorizou a expansão da rede e o aumento da quantidade de professores, mas não a especialização necessária para a educação especial. Para o autor, essa herança ainda influencia a formação inicial, uma vez que muitas instituições carecem de professores com experiência prática em inclusão, gerando um ciclo em que futuros docentes aprendem a partir de modelos pouco atualizados ou inadequados às exigências contemporâneas da educação inclusiva (Nguluve, 2007).

Outro conjunto de evidências empíricas surge da análise documental dos currículos institucionais. Segundo Padre (2016), embora a Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Educativa recomende a transversalidade da educação especial na formação inicial, poucos cursos incorporam unidades curriculares obrigatórias dedicadas ao tema. Em muitos casos, a educação especial aparece como disciplina opcional ou como conteúdo diluído em outras unidades temáticas. Essa fragmentação curricular compromete a consistência da formação e limita o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, como avaliação funcional, desenho universal para a aprendizagem e adaptação de materiais pedagógicos.

A literatura indica ainda que a falta de articulação entre instituições formadoras e escolas inclusivas é um dos fatores que enfraquecem a formação inicial. Em estudo exploratório, Tchantchalam *et al.* (2020) observaram que muitos estudantes concluem a formação inicial sem terem interagido com alunos com necessidades educativas especiais, o que reduz a capacidade de aplicar teorias na prática. A ausência de parcerias mais sistemáticas entre universidades, escolas de formação de professores e instituições de educação especial limita a criação de experiências significativas e formação baseada em evidências. Essa desconexão também dificulta o acompanhamento dos egressos e a avaliação contínua da eficácia dos programas formativos.

As evidências empíricas apontam, ainda, para desigualdades regionais que impactam



diretamente a qualidade da formação inicial. Instituições localizadas em centros urbanos tendem a oferecer mais oportunidades relacionadas à educação inclusiva, enquanto escolas situadas em regiões periféricas enfrentam maior escassez de materiais, bibliografia atualizada e professores especializados (Brás; Scaff, 2023). Esse quadro reforça assimetrias que se refletem no sistema educativo, uma vez que a distribuição de professores qualificados não é homogênea, afetando as possibilidades de inclusão em províncias com menor infraestrutura educativa.

Por fim, estudos também revelam que muitos formandos reconhecem a necessidade de formação contínua desde o início da sua prática profissional. A percepção de insuficiência formativa está presente em relatos que identificam dificuldades em lidar com deficiências específicas, em adaptar instrumentos de avaliação e em identificar barreiras à aprendizagem (Padre, 2016). Esses testemunhos compõem evidências importantes sobre a necessidade de reformulação curricular, indicando que a formação inicial, isolada, não é suficiente para garantir práticas inclusivas consistentes. Assim, a literatura sugere que políticas formativas devem integrar de forma articulada formação inicial, capacitação contínua e apoio técnico às escolas, de modo a fortalecer as competências dos professores em educação especial.

Quadro 2-Modelo de formação inicial de professor no contexto angolano

Designação	Níveis de atuação do professor	Fundamentos
Instituto Médio Normal de Educação (IMNE)	Os professores formados nestas instituições de ensino são responsáveis por ministrar aulas no ensino de Base e 1º Ciclo do Ensino Secundário em todo o país (2ª a 9ª Classe).	Desde os anos 1978, a formação inicial de professores para o Ensino de Base e o 1º Ciclo do Ensino Secundário esteve sob-responsabilidade dos Institutos Médios Normais de Educação, vulgo (IMNE). Por outro lado, é necessário salientar que atualmente esta realidade vai tendo outro rumo, fruto do surgimento de vários cursos de graduação em Ciências da Educação em instituições públicas e privadas.
Institutos Superiores de Ciências da Educação (Isced); Escolas Superiores de Ciências da Educação-Graduação	Os professores formados nestas instituições de ensino são responsáveis por ministrar aulas nas Escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário e nos Institutos Médios Normais de ciências da Educação (10ª a 12ª e 13ª classe).	No 2º Ciclo, por se considerar um nível que dá acesso ao ensino superior, os professores devem estar preparados didaticamente para atender as necessidades coletivas e individuais dos alunos. Por isso, a lecionação neste nível de ensino é atribuída aos profissionais com grau de licenciatura, mestrados e doutorados, de acordo com o perfil de entrada na contratação



		pública dos docentes.
Instituto Superiores de Ciências da Educação (Isced-Pós-Graduação)	Os professores formados nestas instituições de ensino são responsáveis por ministrar aulas nos cursos de Licenciatura com duração de 4 anos; mestrados com duração de 2 anos e doutorados com duração de 4 anos.	Em relação a este nível, são contratados professores com habilidades de lecionação e de pesquisa científica para responder às necessidades deste subsistema de ensino que está alinhado ao ensino, à extensão, à investigação e à gestão de processos no Ensino Superior.

Fonte: Elaboração própria (2026).

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos permitiu identificar diversas categorias temáticas que refletem a forma como as políticas de formação inicial para professores de educação especial são conhecidas, experienciadas e operacionalizadas nas escolas de formação de nível médio da província do Bié. A primeira categoria diz respeito à compreensão das políticas de educação inclusiva por parte dos atores educativos. Os resultados evidenciam que coordenadores, professores e estudantes possuem conhecimento superficial sobre os princípios da educação especial inclusiva, reconhecendo o seu enquadramento legal e a relevância social do tema. Contudo, surgem lacunas significativas relacionadas à interpretação dos objetivos específicos das políticas nacionais e à tradução desses referenciais em ações concretas dentro das instituições de ensino. Muitos dos participantes revelaram que a política é percebida mais como orientação geral do que como instrumento estruturante que serve para a formação continuada de professores, o que limita sua eficácia.

A segunda categoria analisada refere-se à organização curricular da formação inicial. Os resultados apontam que os planos curriculares das escolas de formação de professores de nível médio no Bié, não incluem de forma significativa, em seus programas de unidades curriculares, conteúdos ligados à educação especial inclusiva, pelo fato de frequentemente serem oferecidas disciplinas com carga horária reduzida e excessivo enfoque teórico não alinhado ao entendimento das diversidades em sala de aula. A predominância de conteúdos conceituais, em detrimento de práticas pedagógicas contextualizadas, dificulta o desenvolvimento de competências essenciais para o trabalho com alunos com deficiência. Além disso, observa-se que algumas escolas não dispõem de professores especializados para ministrar tais disciplinas ou unidades curriculares, conduzindo à fragmentação do processo formativo e à baixa consolidação de saberes profissionais. A ausência de estágios específicos em ambientes inclusivos também aparece como um obstáculo recorrente.

A terceira categoria identificada diz respeito às condições institucionais e materiais



disponíveis para o desenvolvimento da formação inicial em educação especial. As escolas de formação de professores enfrentam limitações significativas em termos de recursos pedagógicos adaptados, materiais técnicos, bibliografia atualizada e espaços adequados para práticas especializadas. Esta carência impacta diretamente a qualidade da formação, visto que os estudantes têm poucas oportunidades de vivenciar metodologias inclusivas, experimentar materiais adaptados ou conhecer tecnologias. Os entrevistados reconheceram que tais fragilidades dificultam a transposição dos conteúdos aprendidos para o contexto escolar real, sobretudo em comunidades com maior diversidade educacional.

A quarta categoria emergente refere-se às percepções, competências e expectativas dos futuros professores. De modo geral, os estudantes finalistas demonstram forte consciência sobre a relevância da educação inclusiva e manifestam disposição para atuar com alunos com necessidades específicas. Contudo, expressam insegurança quanto à sua preparação prática, mencionando dificuldades na identificação das diferentes deficiências, na adaptação curricular e no uso de estratégias diferenciadas para promover a aprendizagem. Professores e coordenadores reforçam essa percepção, apontando que os estudantes concluem o curso com conhecimento teórico satisfatório, mas com limitações consideráveis no domínio pedagógico especializado, especialmente em relação à comunicação alternativa, manejo comportamental e desenvolvimento de planos individualizados.

A quinta categoria relaciona-se aos processos de operacionalização das políticas de formação inicial. Os dados demonstram que, embora as escolas reconheçam a importância das diretrizes nacionais para a educação especial, há fragilidade na articulação entre tais orientações e as práticas institucionais. A ausência de mecanismos de monitoramento e avaliação, a dispersão de responsabilidades entre diferentes agentes e a insuficiência de formação contínua para professores e coordenadores constituem elementos que dificultam a implementação coerente das políticas. Os participantes relatam também que a falta de apoio técnico-pedagógico especializado, proveniente dos órgãos centrais e provinciais, contribui para que as escolas atuassem de forma isolada, limitando a construção de estratégias mais consistentes.

A sexta categoria analisada corresponde à articulação entre escolas de formação e escolas da educação geral, particularmente aquelas que recebem alunos com deficiência. Os dados mostram que a integração entre esses dois níveis ainda é frágil. Embora algumas escolas relatem parcerias pontuais, como visitas técnicas e observações de aulas, essas ações são insuficientes para proporcionar aos estudantes oportunidades contínuas de contacto com ambientes inclusivos reais. A ausência de estágios supervisionados em contextos de educação



especial compromete a consolidação de competências práticas e impede que os futuros professores desenvolvam percepções mais aprofundadas sobre os desafios e possibilidades da inclusão. Essa lacuna institucional afeta diretamente a confiança profissional dos estudantes.

A sétima categoria diz respeito aos desafios estruturais e contextuais da província do Bié. Os resultados revelam que a localização geográfica, os recursos financeiros limitados e a falta de especialistas na área constituem obstáculos significativos para o fortalecimento da formação em educação especial. Muitas escolas operam em contextos de vulnerabilidade socioeconómica, o que implica dificuldades no acesso a materiais didáticos, tecnologia assistiva e ações de capacitação. Os participantes destacaram ainda que, devido à escassez de profissionais formados em educação especial na província, torna-se difícil assegurar que cada escola de formação possua um corpo docente plenamente qualificado na área. Isso acarreta dependência de professores generalistas para ministrar disciplinas especializadas.

A oitava categoria refere-se às potencialidades e iniciativas em desenvolvimento. Apesar das limitações identificadas, os dados revelam iniciativas positivas que podem contribuir para a melhoria da formação em educação especial. Entre elas, destacam-se o crescente interesse dos estudantes pelo tema, a sensibilização crescente de professores sobre práticas inclusivas, e a disposição das instituições em ampliar suas parcerias externas. Há também uma procura crescente por aprimoramento contínuo por parte dos professores das escolas de formação, evidenciando um movimento interno de valorização e atualização profissional. Em algumas escolas, observam-se esforços para adaptar conteúdos curriculares, introduzir metodologias participativas e fortalecer a componente prática das disciplinas.

Por fim, a nona categoria refere-se às implicações pedagógicas e políticas derivadas dos achados. Os resultados apontam que, para que as políticas de formação inicial sejam efetivas na província do Bié, é necessário investir na qualificação dos professores formadores, na reestruturação curricular com maior foco prático, na criação de laboratórios pedagógicos inclusivos e no estabelecimento de parcerias sistemáticas com escolas da educação especial e regular. Também se evidencia a necessidade de fortalecer programas de supervisão pedagógica e de acompanhamento institucional, de modo a garantir que as políticas nacionais não permaneçam apenas no plano normativo, mas se traduzam em práticas formativas reais e contextualizadas. A análise demonstra que o avanço da educação especial em Angola e em particular na província do Bié não depende apenas de diretrizes políticas bem elaboradas, mas igualmente de condições estruturais, institucionais e humanas que assegurem a sua implementação eficaz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Os resultados deste estudo evidenciam que as políticas de formação inicial para professores de Educação Especial em Angola, embora bem estruturadas no plano normativo, ainda enfrentam desafios significativos no seu processo de implementação, sobretudo na província do Bié. A análise demonstrou que há uma distância entre o que os documentos oficiais preconizam e a realidade das escolas de formação de nível médio, marcada por fragilidades curriculares, insuficiência de formadores especializados e condições institucionais limitadas. Apesar da existência de marcos legais importantes, como a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores e Professores, as escolas ainda não conseguem traduzir plenamente esses referenciais em práticas consistentes.

Constatou-se também que, embora estudantes e professores reconheçam a relevância da educação inclusiva, a formação oferecida ainda privilegia conteúdos teóricos, deixando lacunas no desenvolvimento de competências práticas fundamentais para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. A ausência de estágios supervisionados em contextos inclusivos e a escassez de recursos pedagógicos adaptados reforçam a necessidade de intervenções mais robustas e articuladas.

Contudo, emergem igualmente potencialidades importantes: o interesse crescente dos estudantes pelo campo da inclusão, iniciativas pontuais de revisão curricular e a busca ativa de formação contínua por parte dos professores. Esses elementos revelam que, apesar das limitações, existe um ambiente favorável ao aperfeiçoamento das políticas e práticas formativas. Assim, conclui-se que o fortalecimento da formação inicial em educação especial no Bié e em Angola de modo geral requer investimentos estruturais, valorização dos formadores, criação de parcerias com escolas inclusivas, ampliação de dispositivos de supervisão pedagógica e alinhamento efetivo entre política e prática. Somente com uma abordagem integrada e sustentada será possível consolidar uma educação inclusiva de qualidade que garanta acesso, participação e aprendizagem para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. A. S. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**: normas de apresentação de trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2012.

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 187, de 16 de agosto de 2017.** Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Disponível em: <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2017/decreto-presidencial-n-o-187-17-de-16-de-agosto/>. Acesso em: 8 maio 2026.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 273, de 21 de outubro de 2020.** Aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Disponível em: <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2020/decreto-presidencial-n-o-273-20-de-21-de-outubro/>. Acesso em: 8 maio 2026.

ANGOLA. Ministério da Educação (MED). Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio de 2011. **Diário da República da República de Angola**, Luanda, 26 maio 2011.

ANGOLA. Ministério da Educação (MED). **Plano de desenvolvimento da educação inclusiva em Angola.** Luanda: Ministério da Educação, 2024.

ANGOLA. Ministério da Educação (MED). **Relatório sobre a situação da educação em Angola.** Luanda: MED, 2004.

BRÁS, Chocolate Adão; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023052, p. 1-18, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8671233. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671233>. Acesso em: 9 maio 2026.

CHIMUCO, Sandra Marisa Nascimento; PACHECO, José Augusto. A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: um estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela/Escola de Formação de Professores. In: FORGES – FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 13., 2023. **Anais [...]**. [S. l.]: Forges, 2023. Disponível em: <https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/40-A-FORMACAO-INICIAL-DE-PROFESSORES-EM-ANGOLA-NO-CONTEXTO-DA-REFORMA-EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 8 maio 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NGULUVE, Alberto Kapitango. Política educacional angolana (1976-2005). 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-115100/publico/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

PADRE, Damiano Salei. **Política nacional de educação especial orientada para a inclusão educativa em Angola.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13008/1/DAMIANO%20PADRE%20-%20DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20DE%20MESTRADO%20-2016.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.



TCHANTCHALAM, Augusto; DOMINGOS, Januário Ernesto Antonio; GONÇALVES, Jose Betuel; N'GHALE, Nelson; CÁ, Lourenço Ocuni. Educação especial em Angola: história e políticas públicas. In: SILVA NETO, João Batista da (org.). **Série Educar**: educação especial e inclusiva. Belo Horizonte: Poisson, 2020. v. 11, p. 125-133. DOI: 10.36229/978-85-7042-230-9.CAP.17.

Disponível

em:

https://livros.poisson.com.br/serie_educar/volume11/Educar_vol11.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 9 maio 2026.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPASSES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: IMPASSES AND CHALLENGES FOR TEACHERS IN BASIC EDUCATION

Célio de Mendonça Clemente¹
Hermano José Pereira Silva²
Emmanuel de Mello Nogueira³

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de investigar e discutir a inclusão dos estudantes com necessidades de AEE em três escolas (uma da rede municipal e duas estaduais) da cidade de Caririáçu-Ce com intuito disseminar o assunto como uma forma de melhorar a inclusão oferecida nas instituições escolares. Todo embasamento da pesquisa parte de um referencial teórico através de documentos oficiais tais como: Política Nacional para a Educação Especial (PNEE),

¹Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e Secretaria Municipal de Educação de Caririáçu (SEMEC). Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá – UNESA (Rio de Janeiro). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Especialista em Educação Matemática pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP); Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Especialista em Psicanálise Clínica pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP); Especialista em Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Graduado em Matemática e em Direito pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduando em Pedagogia pelas Faculdades Campos Elíseos (FCE); Graduando em Ciências Contábeis pela União de Faculdades Brasileiras (UniBF). Professor de Matemática do Ensino Fundamental na Escola de Ensino Fundamental Paulo Barbosa Leite (SEMEC-Caririáçu-CE) e Coordenador Escolar na EEMTI Santa Tereza – Altaneira/CE (SEDUC-CE). Email: prof.celiomendonca@gmail.com.

²Secretaria Municipal de Educação de Caririáçu (SEMEC). Especialização em Educação Física Escolar pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Licenciatura do Ensino Fundamental pela Universidade Regional do Cariri (UVA). Professor de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias na Escola de Ensino Fundamental Paulo Barbosa Leite (SEMEC-Caririáçu – CE). Email: hemanopereiravt@gmail.com.

³Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC-CE) e Secretaria Municipal de Educação de Caririáçu (SEMEC). Mestrando no PROFQUI pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Especializando em Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Prominas; Especialista em Ciências pela Faculdade Prominas; Especialista em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada; Especialista em Biologia e Química pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Graduado em Biologia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA); Graduado em Química pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza. Professor em Ciências da Natureza, Biologia e Química pela EEMTI Plácido Aderaldo Castelo; Professor de Ciências pela EEIF Girassol. e-mail: manel_mello@hotmail.com.



Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (DCEE), legislação educacional e de autores que debruçaram-se sobre o assunto, como Sassaki (2005), Teixeira (2003), Bastos (2006), Freire (1996), além de outros, sob a ótica da inclusão dos estudantes com necessidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da garantia do seu direito à educação. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário sobre as questões práticas de inclusão junto a 16 professores de educação física e matemática de três escolas públicas. Os resultados apontam a falta de formação de professores sobre inclusão, a ausência de projetos de gestão inclusivos e de ações/atividades educativas no PPP das escolas para a inclusão dos estudantes da demanda do AEE e a falta de salas de AEE como parte do processo de inclusão e aponta como desafio a adaptação da escola às necessidades destes estudantes.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de Professores. AEE.

ABSTRACT

This article aims to investigate and discuss the inclusion of students with special educational needs in the schools studied and from the perspective of their teachers, in order to understand the impasses and challenges and to support discussions on the topic in academic, professional and social environments, aiming to improve inclusion. The research was based on bibliographic studies such as the National Policy for Special Education (PNEE), Curricular Guidelines for Special Education (DCEE), educational legislation and authors who have studied the subject, such as Sassaki (2005), Teixeira (2003), Bastos (2006), Freire (1996), among others, from the perspective of the inclusion of students with special educational needs (AEE) and the guarantee of their right to education. Data collection was carried out by applying a questionnaire on practical issues of inclusion to 16 physical education and mathematics teachers from three public schools, one from the municipal network and two from the state education network in Caririaçu-CE. It discusses the inclusion of students with special educational needs as a guarantee of their right to education and points out advances in legislation and difficulties in implementing this inclusion in the classroom. The results point to the lack of teacher training on inclusion, the absence of inclusive management projects and educational actions/activities in the schools' PPP for the inclusion of students with special educational needs and the lack of special educational needs classrooms as part of the inclusion process. It points out the challenge of adapting the school to the needs of these students.

Keywords: Inclusion. Teacher training. AEE.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva faz parte de um arcabouço de políticas públicas estatais que visam implementar a universalização da educação e imprimir-lhe um padrão de qualidade. Tais políticas são imposição da positivação da educação como direito na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Além disso, a educação como direito se consolidou na legislação infraconstitucional com a premissa de acesso à escola e a permanência nela com sucesso. E isso significa desenvolver as competências e habilidades dos estudantes, independente das suas dificuldades e limitações.



Nesse aspecto, a educação inclusiva é objeto de todos os estudantes, inclusive aqueles que fazem parte do público alvo da educação especial. Isso faz parte do conceito de inclusão que, significa adaptar a educação às suas especificidades e demandas. E independente de dificuldades e/ou limitações, cada um tem direito ao desenvolvimento como sujeito social e parte de uma sociedade, pois, é titular de direitos, inclusive à educação.

A educação inclusiva constitui-se de um conjunto de premissas, recursos, ações, etc., que possibilite apoiar, desenvolver, complementar e em alguns momentos, substituir as ações da sala de aula regular para atender os estudantes da demanda da educação especial e garantir o seu direito à educação. Assim, a educação inclusiva confunde-se com o próprio conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a primeira depende deste último para se efetivar e constituir o processo educativo como um todo desses estudantes.

A inclusão não é papel somente da escola, mas, da família e da sociedade, contudo, a instituição escolar se aloca na posição de locomotiva do processo educativo formal, pois, investe-se da função de ministrar o saber sistemático e intencional. À escola não cabe o papel de educar informalmente, embora, possa fazê-lo como atividade complementar.

É importante perceber que a educação inclusiva é para todos os estudantes, mas, a presente discussão trata da inclusão do público alvo do AEE. Assim, o objetivo é investigar e discutir a inclusão dos estudantes com necessidades de AEE nas escolas pesquisadas e sob a visão dos seus professores, para conhecer os impasses e desafios e embasar discussões sobre o tema no meio acadêmico, profissional e na sociedade, visando melhorar a inclusão.

Nesse sentido é preciso dizer que deficiência, segundo a legislação pátria, diz respeito a uma anomalia orgânica, que pode determinar uma dificuldade, limitação ou incapacidade de quaisquer ordens no indivíduo. Nesse sentido não trata-se de algo que invalide os seus direitos ou retire a sua cidadania ou dignidade da pessoa humana, pelo contrário, exige ação específica e de acordo com as suas individualidades para que possa alcançar a plenitude dos seus direitos, incluindo a educação.

A pesquisa se reveste de relevância porque diz respeito a um direito de igual dimensão que é a educação. E uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes com necessidades de AEE na educação básica, desvela a realidade das escolas pesquisadas, reflete as necessidades de mudanças e pode apontar caminhos e desafios para as instituições de educação básica.

A pesquisa foi feita aplicando-se questionários com perguntas abertas e fechadas sobre educação inclusiva, formação de professores na área de educação inclusiva, AEE, ações e práticas educativas de inclusão, orientação sobre atividades específicas para estudantes com necessidades de AEE e de cada disciplina da matriz curricular, visando promover a inclusão



destes. Inicialmente a pesquisa já havia sido idealizada somente na área da educação física (formação inicial do professor autor), embora que, ao convidar coautores para compor esta pesquisa, um outro pesquisador colaborador decidiu por estender o assunto para a área da matemática, tornando assim a pesquisa mais vasta. Em relação a escolha das instituições educacionais, todas escolas são escolas que os professores pesquisadores fazem parte de seu exercício no magistério, portanto, os sujeitos da pesquisa foram os professores das disciplinas de Educação Física e Matemática de três escolas públicas do município de Caririçu, no estado do Ceará, sendo uma delas da rede municipal de ensino (ensino fundamental) e as demais da rede estadual de ensino (ensino médio).

Responderam à pesquisa todos os professores das disciplinas mencionadas de cada escola, em um total de 16 professores, sendo 11 da rede estadual e 5 da municipal de ensino. Sendo que atuam nas duas disciplinas e todos com vínculo efetivo, trabalhando em sala de ensino regular e com mais de dez anos de experiência em sala e nas escolas pesquisadas.

A escolha pelos professores destas duas disciplinas se deu em função de serem disciplinas de áreas distintas do conhecimento e para os quais se exige habilidades específicas para trabalhar com os estudantes público alvo do AEE e, dessa forma, dão consistência às discussões sobre a inclusão nas escolas pesquisadas. A pesquisa quanto à abordagem é qualitativa e quanto aos objetivos é exploratória porque permite ampliar as discussões de conceitos à luz da realidade pesquisada, podendo ampliar a percepção sobre o tema e possibilitar outras explorações do mesmo.

Na primeira seção da pesquisa, discute-se a inclusão escolar no contexto histórico, teórico e legais e, na segunda seção discute-se os resultados a partir da “visão e falas” dos professores sobre a inclusão dos estudantes com necessidades de AEE à luz da realidade que vivenciam, fazendo também uma correspondência com os conceitos e pressupostos legais.

Os resultados apontam para a evolução da legislação de inclusão, mas, determinam que as escolas ainda não alcançaram níveis satisfatórios de inclusão, talvez representando um recorte da sociedade que ainda não é inclusiva. Por exemplo, a formação dos professores ainda é um impasse a ser superado, assim como, a implementação de projetos de gestão inclusiva e Projeto Político Pedagógico que contemple práticas e ações de inclusão.

Ainda é necessário trazer o AEE para dentro das escolas e orientar famílias, estudantes e professores nas atividades educativas de inclusão de cada um e das disciplinas/área do conhecimento, sendo este um dos constituintes do desafio da escola pública à luz dos dados pesquisados.



2 INCLUSÃO ESCOLAR: Contexto histórico, teóricos e legais

A universalização da educação e a sua positivação como direito fundamental na CF/1988 impôs aos sistemas de educação uma nova realidade de mudanças na concepção de educação e nas formas de oferecê-la ao seu público alvo. Nesse aspecto, tanto as escolas quanto os sistemas de educação tiveram de se assumir as premissas do novo paradigma de educação para todos, pública, gratuita e de qualidade.

Essa perspectiva educacional significa que todos têm direito ao acesso à escola e permanência nela com sucesso. E isso quer dizer que, independente das dificuldades, necessidades de AEE e/ou limitações de ordens quaisquer, a criança tem o direito a educação numa perspectiva de saída do estado de estar para o estado de vir a ser, em termos educacionais (Clemente, 2023).

O novo paradigma educacional pós-constituição busca a garantia do direito à educação com parâmetros de inclusão universal e possibilidade de avaliação da qualidade. Dessa forma, parece ter sido necessário adotar mecanismos de financiamento, mudanças nas estruturas físicas e na formação dos professores, alcançando tanto a formação inicial, quanto continuada.

Além disso, a educação é um direito fundamental e sobre isso, Clemente, Moulin e Cosmo (2020, p. 251) defendem que, “é necessário localizá-la no contexto de direito fundamental de segunda dimensão presente na CF/1988 e por assim sê-lo tem significado de assegurar a dignidade da pessoa humana e o Estado Democrático de Direito”.

Essa perspectiva de pensar a educação está presente na própria concepção adotada no texto constitucional e nas diretrizes gerais da educação brasileira. Não é sem sentido que os objetivos e finalidades da educação são pressupostos para o alcance de outros direitos fundamentais. O conceito de educação defendido por Raposo (2005, p. 01) também assim concebe: “ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social”.

A concepção de integração individual e social aponta para a possibilidade de crescimento como ser humano e sujeito social, incluindo a ascensão por meio da educação. Nesse âmbito, Clemente, Moulin e Cosmo (2020, p. 252) a compreendem como um processo e um direito e ponderam que, “como processo serve ao desenvolvimento do sujeito social e, como direito serve de esteio para se pensar, tomar consciência e alcançar outros direitos”.

No mesmo sentido e lógica de pensar, Moulin, Moulin e Arbex (2019, p.11) corroboram essa forma de pensar ao conceituarem que,



a educação pode ser compreendida como a base para a concretização dos demais direitos constitucionalmente garantidos. É através dela que o indivíduo passa a ter consciência de seus direitos, bem como sobre sua responsabilidade para transformação da sociedade.

A definição posta não é própria para um grupo de pessoas, mas, para todos os cidadãos brasileiros e, ter consciência dos seus direitos não quer dizer que seja apenas saber sobre eles, mais também estar preparado para ter acesso, inclusive ao trabalho e à saúde, por exemplo, a partir do nível de educação que alcançou.

Assim, as eventuais limitações impostas por dificuldades e/ou eventuais necessidades de AEE não podem constituir-se de impeditivo para que possa ter acesso à educação. Dessa forma, parece ser necessário a escola e os sistemas de educação se adaptarem às crianças e suas singularidades, e não estas se adaptarem às escolas, como antes dos marcos legais de inclusão, erroneamente se pensara.

Foi a partir desse marco conceitual que passou-se a pensar a concepção de uma legislação de inclusão e que a escola fosse pensada de forma a incluir todos os estudantes, inclusive, aqueles com necessidades de AEE na sala de aula comum a todos os demais. É aí que se compreende a escola como inclusiva e que acolhe os estudantes que são público alvo do AEE. Na perspectiva de orientação da Organização Mundial de Saúde, o público alvo do AEE são as crianças que têm alguma deficiência, incapacidade ou desvantagem que impoem dificuldades de acesso à escola e/ou de aprendizagem.

Nesse sentido, Teixeira (2003, p. 122), destaca que, no início da década de 1980 a OMS conceitua deficiência, incapacidade e desvantagem da seguinte forma:

Deficiência (*impairment*): diz respeito a uma anomalia de estrutura ou de aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, independentemente de sua causa, tratando-se, em princípio, de uma perturbação de tipo orgânico. **Incapacidade (*disability*):** reflete as consequências de uma deficiência no âmbito funcional e da atividade do indivíduo, representando, desse modo, uma perturbação no plano pessoal. **Desvantagem (*handicap*):** refere-se às limitações experimentadas pelo indivíduo em virtude da deficiência e da incapacidade, refletindo-se nas relações do indivíduo com o meio, bem como em sua adaptação ao mesmo.

As conceituações da OMS constituir-se-ia de avanço no que concerne à perspectiva de compreensão da necessidade de educação especial para as pessoas portadoras desta demanda, contudo, ainda trata-se de conceito restrito porque considera apenas elementos orgânicos e, tais condições alcançam outros aspectos da condição humana que envolvem as dimensões biológicas, ambientais, sociais e emocionais.

Dessa forma, no início dos anos 2000, a OMS ao falar sobre deficiência, avançou na sua



definição que é, segundo Bastos (2006, p. 63) “[...] uma condição do sujeito que não depende apenas da sua dimensão orgânica, pois os condicionamentos sociais e ambientais podem minimizar ou acentuar as diferenças, de acordo com as oportunidades e ações valorativas que se oferecem aos sujeitos”.

Parece ser mais coerente esse entendimento, não só no sentido de abarcar os elementos limitadores desta condição, mas, sobretudo, para reconhecer as responsabilidades das ações de mitigação destas diferenças, bem como, a proatividade no sentido de não acentuá-las, seja por ação ou omissão da sociedade e do Estado.

Historicamente, a condição da pessoa com necessidades de AEE como algo inerente e imputado à própria pessoa e o seu atendimento em instituições educacionais médico-terapêuticas mais a excluiu do que incluiu; e teve um papel mais terapêutico do que educativo. Por outro lado, a integração destes estudantes à escola, mas, em salas separadas também produziu uma forma de exclusão no ambiente escolar que, em síntese, a educação destas crianças parecia ser resultado do esforço de si próprias, dos seus familiares e dos profissionais envolvidos, mas, não de toda a instituição escolar (Oliveira *et al*, 2019; Sassaki, 2005).

A inserção das crianças com necessidades de AEE nas salas comuns faz parte da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e compreende-se como coerente com o conceito de inclusão, ainda que estas crianças possam ter atendimento periódico na sala de recursos multifuncionais e esta por sua vez, que não pode e nem deve se constituir de único meio educativo para elas.

Além disso, o AEE como instrumento de inclusão atende aos pressupostos da CF/1988 no seu art. 3º de, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e qualquer forma de discriminação”. Além disso, a perspectiva de acesso previstas no art. 206, I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como, as garantias do art. 208, III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Não somente a CF/1988, mas, todo o aparato infraconstitucional acolhe a perspectiva de educação inclusiva discutida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtier segundo a qual, para Osório (1999, p. 12), “sua meta é a de garantir a democratização da educação, independentemente das particularidades dos alunos”.

Ainda sobre essa meta, a concepção de inclusão das pessoas com necessidades de AEE na sala de ensino regular validada pela Declaração de Salamanca (1994), constitui um movimento pedagógico que adota características democrática e pluralista, garantido acesso e permanência com sucesso na escola, respeitando a sua identidade, diferenças e adaptando-se às



necessidades dos estudantes.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994, p. 33) estabelece que “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades do indivíduo e não o contrário. As escolas devem oferecer opções curriculares que se adaptem aos alunos com capacidade e interesses diferentes”. Dessa forma, os programas e currículos, bem como, e sua flexibilização são pressupostos de educação inclusiva e AEE adotados pela PNEE e correspondem também aos princípios constitucionais de educação, inclusão e educação especial.

Sobre a educação inclusiva, a PNEE (2008, p. 09) diz o seguinte:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural e social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança, em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Sendo assim, a PNEE consolida a educação como direito humano fundamental e avança na concepção de uma escola que na perspectiva de promovê-lo, precisa reconhecer as diferenças de cada uma das crianças e, flexibilizar os seus currículos, ações pedagógicas e práticas de ensino, para ministrar a educação formal e intencional com equidade, de modo a promover o sucesso dos estudantes.

Dessa forma, a educação inclusiva se impõe como um indutor das transformações das escolas de educação básica e, remete à necessidade de adoção de práticas próprias da educação especial. E a educação especial não é uma modalidade isolada de ensino, mas, uma forma especial de atender docentes e discentes que precisam das suas demandas formativas.

Nesse sentido, as DNEE (2001, p. 06) a define como,

[...] um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

A educação especial pode ser um complemento ou um instrumento para alcançar a inclusão e os objetivos de aprendizagem dos estudantes da sua demanda. É preciso, contudo, que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre este conjunto de recursos e serviços, bem como, a forma e o momento de aplicá-los em sala como mecanismo de ensinar e alcançar o sucesso acadêmico dos estudantes.

O maior desafio dos professores da educação básica, parece ser a formação continuada



adequada na área de inclusão, incluindo o uso de práticas de ensino adequadas às crianças com necessidades de AEE a partir das suas dificuldades, limitações, incapacidade ou desvantagens de quaisquer ordens.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS: a visão dos professores

A mudança de um paradigma educativo precede a mudança de bases teóricas, políticas e legislativas. Assim, é necessário fazer a desconstrução de modelos e práticas educativas e de ensino que já não respondem à consecução dos objetivos e finalidades da educação, bem como, adotar novas práticas e preparar os professores para utilizá-las em sala de aula.

Dessa forma, a compreensão do significado de educação inclusiva e educação especial, bem como, o desenvolvimento de ações para efetivá-las fazem parte da formação inicial, mas, também da formação continuada em serviço. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais tiveram algum avanço, mesmo que fora do ritmo que deveria.

Por outro lado, já se percebe as pessoas com necessidades de AEE presentes nas escolas e outros ambientes sociais, contudo algumas pesquisas apontam para ações desarticuladas entre práticas pedagógicas, serviços de gestão e serviços de apoio. E a articulação entre estas parece ser uma necessidade imperiosa, conforme preconiza as políticas educacionais e as DCEE (Borges *et al*, 2019; Andrade; Gomes, 2019).

Os dados da presente pesquisa apontam que há um crescente número de estudantes que precisam das demandas da educação inclusiva e do AEE para além daqueles quem tem dificuldades de aprendizagens comuns do processo de ensino e aprendizagem. É preciso reafirmar sempre que a educação inclusiva precisa ser direcionada a todos os estudantes da escola com vistas a alcançar a permanência na escola e com sucesso de aprendizagem.

Nesse sentido, quando se percebe que muitos estudantes que precisam do AEE estão presentes nas salas de aula regulares, significa que as famílias estão sendo alcançadas em alguma medida com informação e, as crianças e jovens estão sendo matriculadas na escola. O fato é que este acesso precisa ser acompanhado de ações e práticas educativas que potencialize o sucesso de aprendizagem.

Os dados mostram que a legislação contribuiu para que a escola apresente possibilidades de acesso à educação em sala de aula regular, embora isso, não signifique acesso à educação. Por exemplo, verifica-se que cerca de 15% a 20% de estudantes em cada sala de aula das três instituições escolares pesquisadas, precisam de algum atendimento específico de educação em função de ser diagnosticado com alguma situação, condição ou dificuldade de aprendizagem de alguma ordem.



Essa realidade apresenta algum avanço na inclusão, mas, impõe demandas e desafios para as escolas. Tais desafios não são, contudo, inalcançáveis pois, já fazem parte do contorno da função da escola de cuidar (já presente no ensino infantil e primeiros anos do ensino fundamental) e de educar que são finalidades próprias da função da escola.

A função da escola, desse modo, não pode ser cumprida se não revestida de intencionalidade e sistematização. Não diz-se assim que não há educação informal, mas, a função educacional da escola é sistemática e intencional porque faz parte do papel estatal e prover e promover a educação. Nesse sentido, as ações precisam alcançar tanto os agentes do ensino quanto os sujeitos de aprendizagem.

Por exemplo, não há que se falar em AEE para as crianças e jovens que tem a necessidade dessa demanda se a escola não tiver uma sala específica para este tipo de atendimento. E ao dizer isso não se quer negar a educação para esse público, mas, enfatizar a importância desse tipo de atendimento, tanto para os professores quanto para os estudantes que precisam ser atendidos.

A sala de AEE é necessária para a escola que tem estudantes que precisam dessa demanda porque o professor lotado nesta sala precisa ter formação em Pedagogia ou pós-graduação em Psicopedagogia e, de alguma forma, tem formação inicial ou continuada na área e isso potencializa o atendimento dos discentes e docentes.

No mesmo sentido, o professor da sala de AEE precisa participar de formação continuada no seu campo de atuação para que possa ser proativo na sua função. Mas, também precisa atender, orientar e até formar os seus pares em sala de aula sobre métodos, estratégias, ações e práticas educativas apropriadas ao atendimento das demandas dos estudantes do AEE. Isso atende a premissa de que no AEE, assim como na educação inclusiva, a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do educando, buscando além de sua permanência na escola, com sucesso no seu desenvolvimento e aprendizagem.

A implementação da sala de AEE parece ser um desafio nos sistemas de educação do qual fazem parte as três escolas pesquisadas, pois, só em uma delas foi implantada esta sala e ainda ocorreu há pouco menos de um ano. Da mesma forma, dos professores entrevistados, todos eles disseram trabalhar com estudantes que precisam de alguma forma de AEE e que não recebeu nenhum tipo de formação para trabalhar com eles, ou sequer sobre educação inclusiva nos respectivos sistemas de educação ou escolas nas quais trabalham.

Não parece ser apenas um desafio para os professores, mas, um entrave para o provimento da própria educação destas crianças e jovens, pois, o direito à educação não trata-se apenas de oferecer a vaga na escola, mas, sobretudo, oportunidade de permanecer nela com sucesso e sair da condição de estar para a condição de vir a ser no que concerne à aprendizagem (Clemente;



Moulim; Cosmo, 2020).

Nesse aspecto, o discurso pedagógico é de inclusão, mas não condiz com a prática. E quando se trata de reproduzir um discurso que não tem correspondência com a prática isso descredencia a escola na sociedade porque esta ocupa lugar de micromodelo social, embora conviva com os problemas intra e extraescolares, faz parte desta mesma sociedade que também tem diversos problemas, desafios e entraves de diversas ordens, incluindo os de inclusão das pessoas nas suas singularidades.

O discurso dos professores aponta para uma discreta mobilização para a inclusão de todos os estudantes na escola, independente da sua, condição, limitações e dificuldades. Contudo, não há maior forma de inclusão do que o preparo dos professores para atuar em sala de aula atendendo a todos os estudantes e buscando alcançá-los por meio da aprendizagem e, ausência de formação destes para as demandas atuais da educação impõe responsabilidades ao docente, mas, também aos sistemas de educação e escola, por meio da formação continuada.

Educação inclusiva e AEE são demandas permanentes, fazem parte de políticas públicas de atendimento e a formação continuada é necessária não somente para a compreensão do discurso, mas para alcançar o domínio das técnicas e saberes necessários para trabalhar com os estudantes que tem alguma deficiência, ou quaisquer outras dificuldades de aprendizagem e que por isso mesmo, exige métodos e práticas de ensino diversificadas (Clemente, 2023).

Parece claro que os docentes precisam se preocupar com a sua própria formação e buscar se atualizar nas práticas educativas próprias do contexto da educação porque esta é dinâmica e exige atualização contante, tanto nos métodos, quanto nos conteúdos. Mas, quando se trata de políticas públicas de atendimento de um determinado público, a formação individual não basta. É necessário compreender as estratégias e métodos como um todo da escola e dos sistemas de educação.

Não é suficiente que parte dos professores tenha formação na área de inclusão porque esta não pode ser tratada como algo isolado e de cada um deles. A inclusão escolar é ampla, mas, diz respeito também a cada um dos estudantes, dos professores e da escola. Por isso, precisa ser uma política de atendimento perene no interior da escola e responder às especificidades da sua demanda.

A realidade que se apresenta na pesquisa não condiz com as necessidades da educação inclusiva. Ao serem perguntados sobre formação continuada sobre a educação inclusiva, todos os professores responderam que não tiveram este tipo de formação ofertada pela escola ou pelo sistema de educação nos últimos cinco anos e, menos de metade deles respondeu que fez algum tipo de formação continuada nesta área por conta própria, embora todos compreendam que essa



formação é necessária para que possam atuar em sala de aula, principalmente com os estudantes que também tem algum tipo de diagnóstico ou dificuldade de aprendizagem de quaisquer ordens, conforme verifica-se na tabela nº 1 a seguir:

Tabela nº. 1 – Formação continuada sobre inclusão, dificuldades do professor e necessidade de formação.

Pergunta	Escola A		Escola B		Escola C	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Nos últimos 5 anos já teve formação continuada sobre educação inclusiva, oferecida pela escola onde trabalha ou pelo sistema de educação?	0%	100%	0%	100%	0%	100%
Nos últimos 5 anos fez algum tipo de formação continuada sobre educação inclusiva por sua própria conta?	29%	71%	37%	63%	44%	56%
Nos últimos 5 anos já teve formação continuada em outras áreas, oferecida pela escola onde trabalha ou pelo sistema de educação?	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Você sente dificuldades em trabalhar com os alunos que tem deficiência ou tem alguma dificuldade de aprendizagem?	23%	77%	32%	68%	39%	61%
Você acha que a formação continuada é necessária para o professor trabalhar a educação inclusiva em sala de aula?	0%	100%	0%	100%	0%	100%

Fonte: Tabela dos autores (2024).

Os dados apontam para uma realidade que precisa melhorar no interior das escolas e dos sistemas de educação, pois, a demanda de inclusão é perene e a presença de estudantes com necessidades de AEE em sala de aula também impõe a necessidade de formação nesse campo do conhecimento. A ausência de formação continuada ministrada pelas escolas e sistemas de educação aos seus professores caracteriza-se como inexistente nas escolas pesquisadas e estes profissionais em um grande percentual sentem dificuldades de trabalhar com os estudantes que têm alguma dificuldade de aprendizagem, deficiência ou limitação.

O professor também sente a necessidade dessa formação. Os dados também mostram isso. A ausência de formação sobre a temática nas escolas e sistemas de educação parece demonstrar que estes não têm nos seus objetivos de formação continuada a formação neste tema, pois, trabalham pelo menos uma vez por mês, encontros de formação na rede municipal de ensino e pelo menos bimestralmente, na rede estadual de ensino onde são estudados outros temas da educação. Nesse sentido, a formação por conya própria tornar-se-ia incompleta porque não faz parte de um projeto pedagógico coletivo de educação inclusiva e AEE.

Não parece factível que as escolas pesquisadas não deem importância à formação continuada dos seus professores, uma vez que ministram formações periódicas para os seus profissionais. A questão parece estar relacionada às prioridades. Ou ainda, pode estar havendo um vácuo na comunicação entre os gestores escolares e os docentes das respectivas escolas. Por exemplo, ao serem perguntados sobre a necessidade de formação continuada em educação inclusiva e AEE, os profissionais mostraram essa deficiência no processo de formação.

Nesse aspecto, a professora M da escola A (ensino fundamental), respondeu:



A gente sabe que todos precisam ter acesso à escola e permanecer nela com sucesso de aprendizagem, mas, a gente não sabe como trabalhar cada um dos alunos que têm necessidades de AEE e dificuldades de aprendizagem em função disso. Não tivemos formação sobre isso e, não sabemos como fazer e como agir em sala de aula para que esses alunos possam ter possibilidades de desenvolver as suas competências e habilidades. É uma realidade que vivemos na nossa escola. Além de termos salas superlotadas.

A preocupação da professora é própria de quem é docente e se preocupa com a aprendizagem. Também, parece representar muito as respostas presentes na tabela nº 1, quando se trata de formação continuada sobre educação inclusiva. Sobre os “porquês” e as variáveis que contribuem para essa condição de ausência de formação é um tema a ser pesquisado e explorado, pois, essa pesquisa teve como objetivo discutir a inclusão de estudantes com necessidades de AEE, os impasses e desafios.

Ainda sobre a inclusão de estudantes com necessidades de AEE, o professor C, também da escola A, disse o seguinte:

As premissas da educação inclusiva e a legislação de inclusão são muito claras para nós professores e servem para todos os alunos, independente das suas singularidades. Faço formação continuada nesta área para aprender um pouco mais. Mas, sinto falta das práticas educativas e ações no projeto da escola. Não me sinto preparado para trabalhar as especificidades que cada um dos alunos tem ou necessitam e sequer tenho orientação dos profissionais que os acompanham sobre quais são as dificuldades de aprendizagem e/ou limitações, quais os níveis destas dificuldades e como trabalhar em situações específicas deles em sala de aula. Com relação à escola, o que temos é a orientação para fazer atividades diversificadas para estes alunos, mas, não sabemos nem o nível e quais competências e habilidades estes alunos tem para que possamos trabalhar outras. Falta formação continuada na escola ou na secretaria de educação. A orientação que temos é para colocar nota 6,0 (seis) na média deles, independente das atividades que façam, ou não. Ou ainda se frequentam a escola, ou não. Também temos muitos alunos em sala de aula e fica impossível de atender cada um nas suas individualidades.

A percepção é que o professor tem domínio do conceito de educação inclusiva e sobre AEE. O que parece ser um entrave é a materialização destes na *práxis* educativa. Nesse aspecto, parece ser ainda necessário compreender como se dá na prática essa inclusão e isso precisa ser discutido no PPP da escola e nos planos de curso e de ensino. Portanto, é uma realidade que se apresenta mais difícil do que trabalhar com estudantes que não tem necessidades de AEE, limitações ou dificuldades de aprendizagem em função delas.

Ainda nesse contexto, pode ser que as práticas educativas e ações de ensino e aprendizagem em salas de aula onde não haja demandas de AEE ou estudantes com dificuldades de aprendizagem a adaptação da escola e do professor aos estudantes, ou a conciliação de métodos e práticas de ensino seja mais fácil. As dificuldades e/ou limitações dos estudantes, também impõem dificuldades aos professores das escolas pesquisadas, uma vez que, nos seus



discursos fica evidente que tem dificuldades de adaptar ou desenvolver atividades voltadas para desenvolver as competências e habilidades deste grupo de estudantes.

Essa realidade pode ser percebida na fala do professor H da escola B (escola estadual e de Ensino Médio) quando diz: “nas aulas de educação física buscamos fazer a inclusão dos estudantes com AEE e precisamos da participação dos demais. Mas, quando propomos as atividades adaptadas do AEE temos pouca participação. Precisamos trabalhar a consciência deles sobre inclusão”.

A dificuldade de inclusão escolar não é desconectada da realidade social, dado que a sociedade também não é inclusiva nos níveis necessários. Além disso, a condição que as escolas e sistemas de educação alocam os professores em termos de formação continuada e projeto pedagógico fica distante do que se preconiza como inclusão escolar e educacional e AEE como instrumento auxiliar à educação da sala de aula regular.

No mesmo sentido, a inclusão escolar e a educação não dependem só da ação docente. Todos da escola são educadores e também são responsáveis pela inclusão dos estudantes com necessidades de AEE na educação básica. Mas, essa parece não ser uma prioridade dos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas, pois, os dados apresentados na tabela nº 2 apontam para uma desconexão entre o que se entende por inclusão escolar e o PPP de cada uma delas na percepção dos professores.

Tabela nº. 2 – Inclusão e orientações sobre atividades de inclusão na rotina escolar.

Pergunta	Escola A			Escola B			Escola C		
	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe	Sim	Não	Não sabe
No PPP da escola na qual você trabalha tem ações e/ou práticas educativas voltadas para os alunos com necessidades especiais, limitações ou dificuldades de aprendizagem?	0%	62%	38%	4%	70%	26%	10%	56%	24%
Na rotina escolar você conhece as dificuldades específicas de cada um dos alunos que tem necessidades especiais?	33%	67%	-	22%	78%	-	39%	61%	-
Na escola onde trabalha, você recebe orientações individuais de como trabalhar práticas de ensino/atividades específicas para cada um dos alunos com necessidades especiais?	0%	100%	-	11%	89%	-	17%	83%	-
Na escola na qual trabalha, você recebe orientações metodológicas específicas da sua disciplina para trabalhar em sala de aula?	0%	100%	-	0%	100%	-	0%	100%	-

Fonte: Tabela dos autores (2024).

A percepção é que o PPP das escolas pesquisadas não tem práticas educativas e ações voltadas às demandas dos estudantes que tem necessidades de AEE, situações, limitações e/ou



dificuldades de aprendizagem. Essa realidade aponta para a ausência de sistematização e intencionalidade na inclusão dos estudantes que precisam de ações de inclusão a partir de práticas educativas e atividades de ensino diferenciadas para que possam transpor as dificuldades e permanecer na escola com sucesso de aprendizagem.

O PPP da escola é um instrumento de sistematização das ações de educação. É também onde se depreende existir o planejamento que caracteriza sua intencionalidade. É o projeto de escola. Estas características do saber escolar não são, contudo, engessadas. A educação é processo dinâmico e a inclusão de todos os estudantes também é tarefa dinâmica e que depende da singularidade de cada um deles. A questão é que as diretrizes do PPP precisam contemplar a educação inclusiva e a maior parte dos professores das escolas pesquisadas não as reconhece ou não sabe da possível existência destas.

O diagnóstico das demandas dos estudantes também é uma atividade da rotina escolar, sendo também instrumento para saber o ponto de partida do estudante e traçar os caminhos para sua aprendizagem. Não conhecer as dificuldades específicas dos estudantes com necessidades de AEE parece ser também um impasse para que o direito à educação seja efetivado para eles. Isso é perceptível nas respostas da maioria dos professores pesquisados.

Ainda sobre as orientações individuais para os professores, há incompletude em relação a estas porque um percentual pequeno destes é orientado sobre como trabalhar atividades específicas para os estudantes com necessidades de AEE e nenhum deles recebe orientações metodológicas específicas da sua disciplina para trabalhar com estes eles.

A realidade destoa da educação inclusiva e do AEE porque não basta que a criança ou jovem tenha garantida a sua matrícula e tenha um diagnóstico por meio de laudo de um ou mais profissionais da saúde que o acompanhem, mas, sobretudo, que possa ter uma descrição de quais são suas dificuldades e/ou limitações, bem como orientações de como trabalhar o ensino e a aprendizagem deste estudante em sala de aula regular e na sala de AEE quando esta existir, como é o caso da escola B de ensino médio.

Além disso, a existência de profissional de Psicopedagogia e/ou Pedagogia na escola é uma necessidade imperiosa porque pode diagnosticar as dificuldades/limitações e orientar os demais docentes sobre elas, inclusive com discussão/orientação de atividades que atendam as especificidades do estudantes e desenvolva suas competências e habilidades gerais e da disciplina que cada docente ministra.

Nesse contexto, compreende-se que a inclusão escolar e o AEE precisam fazer parte do PPP da escola como parte do atendimento de professores e estudantes. Logo, não é tarefa apenas do professor formar-se de forma isolada pois, faz parte de um projeto coletivo de ensino e



aprendizagem. Os gestores escolares precisam ter essa formação e a partir daí, formar seus professores sobre as diretrizes gerais e para a construção de um PPP que tenha a educação inclusiva como princípio e esteio da educação sistematizada e intencional que nela se ministra e do conhecimento trabalhado/contruído no seu interior.

Dessa forma, tanto a formação continuada dos professores com relação à educação inclusiva, quanto a condução de um projeto pedagógico que tenha como premissa a inclusão precisam ser uma iniciativa e projeto de gestão escolar porque faz parte do seu currículo, dos saberes experienciais da escola, do professor e da realidade da escola na “condição de estar” para a de “vir a ser”, ou seja, a escola do diagnóstico e a escola que se pretende (Clemente, 2023; Veiga, 1999).

As escolas pesquisadas não avançaram na questão das práticas de ensino e das ações de inclusão. Isso se verifica nas “falas dos professores” no que diz respeito ao PPP das escolas pesquisadas. A percepção é que a formação continuada dos professores na questão da inclusão escolar e AEE na educação básica ainda faz parte dos entraves para que a inclusão aconteça.

No mesmo sentido, a proposição de ações e práticas de ensino voltadas para a demanda de estudantes com necessidades de AEE também se constitui de uma questão a ser melhorada em todas as escolas, inclusive na única escola pesquisada que tem sala de AEE. Nesse aspecto, até as orientações sobre atividades específicas para cada estudantes com essa necessidade e orientações de atividades de cada disciplina ainda parece ser uma carência nas instituições onde foi desenvolvida a pesquisa.

É evidente que as estruturas das escolas no campo da arquitetura melhoraram, pois, as normas de construção são cumpridas no serviço público. As adaptações nos prédios mais antigos também aconteceram, mesmo que de forma rudimentar em algumas instituições. O desafio maior parece ser a adaptação das escolas às necessidades dos estudantes para promover-lhes a aprendizagem e desenvolvimento de suas competências e habilidades. E esse é um papel da escola, promover a educação inclusiva e com qualidade para todos.

A diferença entre os estudantes são múltiplas e de todas as ordens. Um desafio da escola é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um conceito do processo de ensino e aprendizagem que elimine o segregacionismo, de modo que sejam incluídos neste processo todos os sujeitos dos direitos à educação e à dignidade da pessoa humana. E adaptar-se às necessidades e singularidades de cada um dos estudantes, significa assegurar o direito ao desenvolvimento de competências e habilidades em todas as áreas do conhecimento.

A realidade deste paradigma de inclusão exige adaptação da escola ao estudante, e não o contrário. Dessa forma, a escola precisa ter estrutura física e de materiais pedagógicos para



atender os seus estudantes, além de um projeto pedagógico que tenha as premissas e princípios de inclusão, com previsão de ações de inclusão que envolva a formação continuada dos professores, o acompanhamento dos estudantes com diagnóstico das suas especificidades, orientação de atividades específicas para cada estudante e de cada disciplina visando promover a partir do ensino, as suas competências e habilidades gerais e de cada disciplina/área do conhecimento.

A falta de salas de AEE em duas das três escolas pesquisadas, a ausência de formação continuada de professores nesse campo, a ausência de atividades e ações educativas voltadas esse público no PPP da escola, a falta de orientação para os professores em atividades específicas para cada estudante e para cada disciplina, segundo a “voz dos professores” são questões que os inquietam na escola e contituem impasses à concretização da inclusão escolar e educacional dos estudantes com estas necessidades.

O desafio para as instituições pesquisadas é a implementação de um projeto pedagógico que adote as premissas de educação inclusiva para os seus estudantes em geral e adote as ações próprias do AEE, incluindo a formação continuada dos seus professores, a lotação de profissional habilitado para acompanhamento de estudantes e professores para fazer diagnóstico de dificuldades e limitações de estudantes, orientação de docentes, docentes e familiares, propor atividades específicas para cada um e cada disciplina, auxiliando no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Essa perspectiva da escola atenderia à proposição de Freire (2005, p. 58) que diz o seguinte: “o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década final do século XX e primeiras décadas do século XXI o direito à educação passou a ser objeto de busca constante na sociedade brasileira. Não é sem sentido porque a CF/1988 foi um marco histórico na positivação desse direito e a legislação infraconstitucional tratou de reafirmar a necessidade de garantia dos direitos fundamentais, inclusive este.

A educação não tem supremacia sobre nenhum dos demais direitos fundamentais, contudo, se aloca numa posição de relevância porque tanto mais uma nação tem maiores níveis de educação, na mesma intensidade também pode contribuir para o seu desenvolvimento e pode assegurar outros direitos para quem a tem com qualidade, alcançando, em alguma medida, independência do Estado e das suas políticas públicas.



Nesse sentido, a educação como direito passa a ser uma demanda de todos os brasileiros e, no diapasão dos movimentos internacionais sobre inclusão, a educação inclusiva, junto à universalização da educação e persecução de um padrão de qualidade passou a ser objeto da legislação e das políticas públicas governamentais.

Ao longo das últimas décadas após a promulgação da CF/1988, a legislação a respeito destas demandas da educação avançou e a educação inclusiva passou a ocupar um lugar de destaque nos debates sobre direitos, uma vez que cada um dos estudantes tem especificidades próprias no que se refere à aprendizagem e tem dificuldades, limitações e ritmos próprios para aprender. E no mesmo sentido, também tem direito à educação que só se efetiva quando há ingresso na escola e permanência nela com sucesso.

Nesse aspecto, a inclusão de pessoas com necessidades de AEE passou a ser também uma demanda da educação porque também são sujeitos deste direito. Nesse sentido, a legislação evoluiu para a sua inserção nas salas de aula regulares e as salas de AEE passaram a ser um instrumento auxiliar para promover a educação deste público.

O atendimento nas salas de AEE tem uma relevância na condução da educação dos estudantes dessa demanda, contudo, não foi objeto da presente pesquisa e pode ser um indicativo de que o tema precisa ser discutido em uma pesquisa que possa aprofundar ainda mais o conhecimento sobre. Por outro lado, a falta de salas de AEE em todas as escolas constituiu um limitador para a presente pesquisa, uma vez que poder-se-ia ter melhor avaliação sobre as demandas destes serviços para todos os professores, estudantes e escolas.

A existência de uma sala desse tipo só em uma das escolas pesquisadas demonstra a incompletude da inclusão dessa demanda, pois, um profissional habilitado para fazer diagnóstico das dificuldades e limitações destes, orientá-los, orientar as famílias e professores das salas regulares é determinante para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

A ausência da sala de AEE em duas das três escolas pesquisadas já se considera um impasse para a inclusão dos estudantes que precisam deste serviço, no entanto, a ausência de formação continuada para os professores na área de inclusão, a falta de ações e práticas educativas de inclusão no PPP de cada escola e a falta de oferta dos serviços desta sala configuram-se como as variáveis e entraves que dificultam a sua inclusão.

O desafio das escolas para fazer a inclusão dos estudantes com necessidades de AEE na educação básica é o de implementar um projeto de gestão que traga consigo as premissas de inclusão com este tipo de recurso, promova a formação dos professores nesse campo e contrua um PPP que preveja ações e práticas educativas para os estudantes com necessidades, limitações e dificuldade. Isso significa buscar assegurar o direito à educação destes estudantes a partir do



desenvolvimento das suas competências e habilidades.

Dessa forma, cada escola precisa promover a formação dos seus docentes e ter pelo menos um professor com habilitação na área de Psicopedagogia, Pedagogia ou área afim, com lotação específica para atender as famílias, estudantes e professores, fazer diagnóstico de dificuldades e limitações, promover orientação de atividades próprias de cada disciplina para estes, com vistas a promover a inclusão educacional destes.

Enfim, a legislação sobre inclusão teve avanços e a formação inicial cumpre o seu papel de preparar os licenciandos nesse aspecto. A materialização da inclusão, por meio da formação continuada para atender no “chão da escola” ainda não ganhou os contornos que se exige e ainda não assegura o direito à educação dos estudantes com necessidades de AEE porque garantir a vaga e uma nota na disciplina não significa educar com qualidade.

A escola parece viver o impasse de não ter alcançado sequer no seu projeto pedagógico a adaptação às necessidades dos estudantes, pois, esse é um público que exige estratégias e métodos adequados às suas dificuldades e limitações. O desafio parece ser essa adaptação e isso deve iniciar com formação continuada dos professores, mas, também com um projeto inclusivo de gestão, um PPP inclusivo, que também precisa adotar o AEE quando necessário, porque a função docente nas salas regulares pode ser potencializada com os diagnósticos, orientações e trabalho auxiliar do docente que atua neste atendimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M.; GOMES, C. A. V. Implicações das práticas psicológicas destinadas aos escolares nos serviços de saúde: antigas questões ainda presentes na atualidade. In: **Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, v. 5, n. 3, p. 12-12, 2019.

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. Deficiência: marco legal e institucional. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EdUECE, 2006.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. da. Educação Especial e Formação de Professores: Uma Análise Dos Projetos Pedagógicos De Curso (PPC). In: **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988)**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

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



CLEMENTE, Célio de Mendonça; MOULIN, Darlan Alves; COSMO, Maria Débora Mendonça. A (In)eficácia do ensino a distância em tempos de coronavírus e o aumento da exclusão e desigualdades sociais no Brasil. In: **Anais do IV Seminário Internacional Sobre Direitos Humanos Fundamentais**. Direitos Fundamentais de Segunda Dimensão: Direitos Sociais, Econômicos & Culturais. Vol. II, p. 447-473. Rio de Janeiro: UFF/UCAM, 2020.

CLEMENTE, Célio de Mendonça. **O (Novo) ENEM e as práticas educativas do professor de Matemática do Ensino Médio: A Relação com o Saber e o Discurso Pedagógico**. Curitiba: Appris, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MOULIN, Darlan Alves; MOULIN, Maria Angélica de A. Moraes; ARBEX, Yasmin Juventino Alves. A educação em direitos humanos fundamentais sociais como instrumento de efetivação do estado de bem-estar social. In: SOARES, Durcelania da Silva; RAMPAZZO, Lino; VILLAS BÔAS, Regina Vera (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos Sustentabilidade e Vulnerabilidade**: Volta Redonda: Jurismestre, 2019.

OLIVEIRA, Elinalva Alves de; SANTOS, Geandra Claudia Silva; MATOS, Izabeli Sales; RIBEIRO, Renata R. R. P. Costa. **Pedagogia: Educação especial**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

OSÓRIO. Antônio Carlos do Nascimento. **Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer**. Integração. Diversidade na Educação. Brasília: MEC/SEE, 1999.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. In: **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 10. Ago. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. In: BRASIL. **Revista Inclusão**. Out, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br. Secretaria de Educação Especial.

TEIXEIRA, Fátima da Conceição (Org.). **Aprendendo a aprender: Guia de formação para professores das séries iniciais**. UNICEUB/Faculdade de Educação de Ciências da Educação. Vol. 5, Brasília, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Jomtien. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): BREVE CARACTERIZAÇÃO E CONEXÕES COM A VIDA

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD): A BRIEF CHARACTERIZATION AND CONNECTIONS WITH LIFE

Mônica de Gois Silva Barbosa¹

Vagner dos Santos Barbosa²

Alzenira Aquino de Oliveira³

RESUMO

Este artigo objetiva descrever e caracterizar brevemente o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), trazendo reflexões sobre suas repercussões e conexões na vida familiar, escolar e social do indivíduo que o possui. Para isso, toma-se como principal referência teórica Silva (2014) e utiliza uma metodologia pautada na pesquisa bibliográfica descritiva de cunho qualitativo. Como resultado do estudo, destaca-se a importância do diagnóstico preciso e a devida condução de um tratamento terapêutico, bem como a adoção de práticas pedagógicas que estejam de acordo com as necessidades do estudante com TDAH. Tais encaminhamentos são cruciais para o êxito da pessoa com TDAH, pois a ativação de suas potencialidades promove a superação das limitações inerentes ao referido transtorno. É fundamental que este processo seja pautado em princípios, como o respeito e a afetividade.

Palavras-chave: TDAH. Inclusão. Educação.

ABSTRACT

This article aims to briefly describe and characterize Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), bringing reflections on its repercussions and connections in the family, school and social life of the individual who has it. For this, Silva (2014) is taken as the main theoretical reference and uses a methodology based on descriptive bibliographical research of a qualitative nature. As a result of the study, the importance of accurate diagnosis and proper conduct of therapeutic treatment stands out, as well as the adoption of pedagogical practices that are in accordance with the needs of students with ADHD. Such referrals are crucial for the success of people with ADHD, as the activation of their potential promotes overcoming the limitations inherent to the disorder. It is essential that this process is based on principles, such as respect and affection.

¹ Mestra, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: monicagsb@academico.ufs.br.

² Especialista, Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e Secretaria Municipal da Educação de Aracaju. E-mail: vagner.barbosa.ufs.t5@gmail.com.

³ Doutora, pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: alzeaquino@yahoo.com.br.



Keywords: ADHD. Inclusion. Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo descrever e caracterizar brevemente o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), refletindo, em linhas gerais, sobre suas repercussões e conexões com alguns âmbitos da vida do sujeito que o possui: familiar, escolar e social. Para contextualizar o transtorno citado e suas repercussões na aprendizagem e no ajustamento do indivíduo com TDAH, este trabalho utiliza, em seu percurso, uma metodologia pautada na pesquisa bibliográfica descritiva de cunho qualitativo.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA), em 2013, ressalta que o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é:

Um problema de neurodesenvolvimento associado a fatores prognósticos e de risco (temperamentais, ambientais, genético-fisiológicos, interacionais), cujos sintomas são verificados antes dos doze anos de idade, o que pressupõe um acompanhamento clínico durante a infância e adolescência e a expansão do diagnóstico em direção à vida adulta. (Barbarine, 2020. p. 2)

O TDAH é definido também pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) como “um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”⁴. O TDAH é considerado um transtorno funcional específico, como pode ser percebido na caracterização apresentada por Custódio (2013, p. 5-6), em que afirma que:

Os transtornos funcionais específicos se configuram em um conjunto de sintomas que provocam uma série de perturbações na aprendizagem do aluno. Dentre os distúrbios de aprendizagem mais comuns estão: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade.

Apesar do uso da palavra “transtorno” remeter a algo negativo, perturbador, patológico, Silva (2014) vai além desta perspectiva e apresenta uma concepção mais leve, com uma conotação relativamente positiva e até vantajosa para aqueles que possuem o TDAH, pois, para ela,

Longe do conceito de doença, [...] o TDA é um funcionamento mental acelerado, inquieto, capaz de produzir, incessantemente, ideias que por vezes se apresentam de modo brilhante ou se amontoam de maneira atrapalhada, quando não encontram um direcionamento correto. (Silva, 2014. p. 17)⁵

4 Definição disponibilizada pela ABDA no endereço eletrônico: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> Acesso em ago. 2023.

5 A autora usa a sigla TDA para referir-se ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, por isso assim será



Este estudo tem como principal referência teórica Silva (2014), tomando como ponto de partida a citação que se acaba de destacar. Nela, percebe-se que a autora menciona a necessidade de um “direcionamento correto” para o devido aproveitamento da capacidade criativa do indivíduo com TDAH, sob o risco de que ideias brilhantes amontoem-se atrapalhadamente. Daí a importância da mediação durante o processo de aprendizagem através das intervenções pedagógicas, terapêuticas e, muitas vezes, medicamentosas.

Diante do exposto, vale ressaltar os conceitos de atenção, impulsividade e hiperatividade para uma melhor compreensão do tema abordado. Em relação à definição de atenção, Braga (2023, p. 28) afirma que: “Quando falamos de atenção, referimo-nos a um conjunto de habilidades, como grau de investimento emocional, nível de prontidão, concentração, orientação, seleção e exploração dos estímulos do ambiente, que nos fazem focar em alguma tarefa ou situação”. Portanto, o déficit de atenção pode ser compreendido como uma dificuldade relacionada a essa habilidade, comprometendo a capacidade de concentração e os mecanismos neurológicos envolvidos no direcionamento e manutenção do foco.

Sobre o termo impulsividade, o autor ainda assevera que: “é uma predisposição para reações rápidas e não planejadas a estímulos internos ou externos, sem que o indivíduo impulsivo tenha em conta as consequências negativas que advêm dessas reações, para si próprio ou para os outros” (Braga, 2023, p. 30). Dessa forma, a impulsividade pode ser entendida como uma dificuldade de autocontrole que favorece respostas precipitadas e não planejadas diante de diferentes situações.

Por conseguinte, no que se refere à hiperatividade, pode-se afirmar que ela corresponde a uma condição caracterizada por inquietação motora, verbal ou mental, conforme destaca Braga (2023, p. 31):

É uma condição na qual a criança ou o indivíduo apresenta atividade física maior em relação a outros da mesma idade, além de dificuldade em manter a concentração, impulsividade e agitação interna. A hiperatividade pode ocorrer em diferentes graus de intensidade, com sintomas variando entre leves e graves.

Assim, a hiperatividade manifesta-se por meio de comportamentos relacionados à agitação excessiva, podendo apresentar diferentes níveis de intensidade e impactar o funcionamento cotidiano do indivíduo.

Tal situação endossa a necessidade urgente de debruçar-se sobre o tema, para que se possa contribuir para a reflexão acerca do transtorno e, assim, possibilitar atitudes sociais e

a grafia nas citações diretas da referida autora, conforme norma da ABNT.



práticas pedagógicas mais eficientes para atender às necessidades das pessoas com TDAH, não somente em sua vida escolar, mas também familiar e social. Sendo assim, o presente artigo traz reflexões relevantes sobre a importância do diagnóstico e aceitação da família, os desafios no ambiente educacional e na socialização de tais indivíduos.

2 A PROBLEMÁTICA ACERCA DO DIAGNÓSTICO E O CONTEXTO FAMILIAR

Atualmente, há um crescente número de casos diagnosticados com o TDAH, o que é motivo de atenção para toda a sociedade, especialmente para os profissionais das áreas da saúde e da educação. Tal tendência é confirmada por DuPaul; Stoner (2007), quando citados por Santana (2020. p. 71):

o TDAH é um distúrbio neurobiológico que afeta de 3 a 6% da população infantil e vem, nos últimos anos, alcançando percentuais cada vez maiores, sendo considerado o transtorno comportamental mais comum e a condição de doença crônica de maior relevância.

O crescente número de diagnósticos de TDAH tem despertado uma reação de desconfiança e, por vezes, até negacionista por parte de alguns setores sociais, inclusive do campo da saúde. Uma matéria assinada por Leonardo Desideri, publicada no jornal “Gazeta do Povo”, expõe que:

A aprovação do uso de metilfenidato e a possibilidade de facilitação do tratamento de TDAH via SUS preocupam especialistas, que veem uma tendência à patologização de jovens na idade escolar. Para profissionais das áreas de neuropsicologia, psiquiatria, pediatria e educação consultados pela Gazeta do Povo, há uma banalização perigosa dos diagnósticos de déficit de atenção, que tem feito proliferar o uso de psicoestimulantes entre crianças e adolescentes brasileiros.⁶

Percebe-se que a escalada vertiginosa nos casos diagnosticados com TDAH vem provocando um repúdio que tende a uma conduta de aguçada descrença, a ponto de qualificar a elevação dos números como “uma banalização perigosa”. Tal perspectiva requer uma profunda reflexão acerca de seus desdobramentos.

O TDAH é considerado um transtorno funcional específico que traz implicações significativas para o desenvolvimento do indivíduo em vários aspectos de sua vida. Santana (2020. p. 59), alerta que “os alunos com TDAH podem apresentar baixo rendimento acadêmico, dificuldades emocionais e de relacionamento social”. Como já mencionado, tal transtorno é caracterizado pela impulsividade, pela desatenção e pela inquietude, segundo a ABDA. Silva (2014. p. 23) esclarece que “é com base nesse trio de sintomas [...] que se desvendará todo o

⁶ A matéria completa pode ser acessada em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/congresso-quer-tDAH-tratado-no-sus-em-meio-a-banalizacao-de-diagnostico-em-escolas/>. Acesso em jul. 2024.



universo TDA, o qual, muitas vezes, oscila entre a plenitude criativa e a exaustão de um cérebro que não para nunca”.

A partir da reflexão acerca dos três sintomas característicos do transtorno, Silva (2014. p. 34-40) arrola cinquenta critérios sugeridos para TDAH na população adulta, muitos dos quais refere-se também às fases da infância e da adolescência. Ao final da apresentação da lista, a autora afirma que “o TDA varia grandemente em intensidade, nas características e na forma como se manifesta” (Silva, 2014. p. 41).

Essa grande variedade na expressão do transtorno é um fator dificultador para se estabelecer parâmetros e até para que haja um diagnóstico preciso. Isso implica em situações em que confundam a família e a escola quanto ao quadro ou não de TDAH, e pode provocar dúvidas que levem a possíveis julgamentos e atrasos no encaminhamento da criança para uma avaliação diagnóstica e a adoção de condutas inapropriadas ao lidar com comportamentos e situações tidas como inadequadas.

Santana (2020. p. 66) relata em sua pesquisa que “por motivo de desconhecimento ou por dificuldade de aceitação, muitas famílias demoram para procurar ajuda”. Tudo isso pode causar prejuízos ao desenvolvimento psicológico do indivíduo com TDAH, que é julgado e cobrado por atitudes impulsivas, inquietas e desatentas, às quais ele não possui naturalmente o controle, por se tratar de um transtorno neurológico. Por isso é de fundamental importância que haja um diagnóstico precoce, mesmo com as dificuldades de detecção do transtorno.

Não é preciso dizer que para isso ocorrer é extremamente relevante o papel da família nesse processo. Porém, como aponta a definição do TDAH pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção, o transtorno é de causa genética e, por isso, Silva (2014. p. 40) assenta a “História familiar positiva para TDA” como o quinquagésimo critério para TDAH. Isso implica que, pelo menos, um dos genitores possui o transtorno, ou seja, necessita lidar com as suas próprias dificuldades inerentes àqueles três sintomas básicos em seu comportamento. Para agravar tal cenário, há de se levar em consideração o fato de que a grande imensa maioria desses genitores não tiveram o devido diagnóstico em sua história e, quando o tiveram, poucos recebiam o tratamento apropriado, como é sinalizado pelo Ministério da Saúde em matéria assinada por Fran Martins, na qual cita o psiquiatra Luiz Augusto Rode:

não é correto afirmar que houve aumento de casos de TDAH ao longo dos anos, mas sim, aumento de diagnósticos. “As pessoas que têm TDAH estão sendo mais reconhecidas, mais acolhidas dentro dos serviços de saúde e educacionais. Estamos lidando melhor com rótulos antigos que esse público recebia e acabavam não encontrando diagnóstico e tratamento adequado” defendeu Rode⁷.

7 A matéria completa está disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade>. Acesso em jan. 2024.



A partir desse quadro, pode-se inferir que o contexto familiar do indivíduo com TDAH é permeado por conflitos, incompreensões, taxações depreciativas (tais como: “burro”, “retardado”, “relapso”, “bagunceiro”, “inquieto”, “preguiçoso”, “impulsivo”, “pavio curto” etc.), dentre outros problemas. Tudo isso remete a uma preocupação com a postura de certos profissionais da saúde e da educação, apresentada no jornal “Gazeta do Povo” e transcrita nesta citação:

Os especialistas fazem a ressalva de que há casos realmente graves, que merecem atenção especial, mas criticam a recomendação excessiva, nas escolas, de avaliações neuropsicológicas para quem tem dificuldade de concentração nas aulas ou comportamento agitado. A tendência, segundo eles, resulta de expectativas equivocadas sobre os jovens, falta de paciência dos próprios pais e educadores e dificuldade de lidar com o processo de amadurecimento.⁸

Observa-se no discurso desses especialistas que os “casos realmente graves” são os “que merecem atenção especial”, o que sugere que casos de TDAH considerados “intermediários” ou “menos graves” não precisam de atenção especial e podem ser negligenciados. Outro fator preocupante está na transferência da responsabilidade para pais e educadores que os especialistas insinuam ao culpabilizá-los pela impaciência e por não saberem portar-se na condução da educação e do desenvolvimento de seus filhos/alunos. Essa postura corrobora para uma maior ocorrência de várias situações assustadoras, tais como: desorientação no processo de construção da identidade pessoal; dificuldade na aceitação de suas limitações e em lidar com elas; agravamento das tensões familiares; conflitos internos e existenciais, em especial daqueles pais que também possuem o transtorno em questão, e internalizam um sentimento de culpa em sua consciência, ao serem taxados como incapazes de cuidar de seu(s) filho(s).

O que se percebe nessa projeção é que se tal concepção, baseada no ceticismo, ganhar força, corre-se o risco do retorno daquela realidade outrora vigente, caracterizada por rotulações negativas e nas ausências do acolhimento e das conduções terapêuticas adequadas, como foi rememorado pelo psiquiatra Luiz Augusto Rode, ao ser entrevistado pelo Ministério da Saúde, no trecho reproduzido anteriormente neste artigo.

3 O INDIVÍDUO COM TDAH E O AMBIENTE ESCOLAR

Além dos problemas familiares e dos entraves para que haja o diagnóstico apropriado, o

⁸ A matéria completa pode ser acessada em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/congresso-quer-tdah-tratado-no-sus-em-meio-a-banalizacao-de-diagnostico-em-escolas/>. Acesso em jul. 2024.



indivíduo com TDAH depara-se com outro grande desafio ainda no início da vida: enfrentar o cosmo escolar. Para Custódio (2013, p. 9), “uma das principais dificuldades dos alunos com TDAH são os problemas de comportamento no ambiente escolar, manifestadas pela dificuldade em obedecer às regras impostas pela escola e pela agitação na própria sala de aula”. Mesmo para aqueles que são diagnosticados precocemente e que vivenciam um contexto familiar equilibrado, a vivência no ambiente escolar requer esforços mentais e comportamentais muito complexos para a maturidade emocional de uma criança.

Para contornar tal cenário, é importante que a pessoa com TDAH possa contar com uma rede de apoio alicerçada em três facetas: familiar, escolar e saúde-terapêutica. É fundamental que haja uma articulação harmônica na conduta adotada em prol da pessoa com TDAH, fundamentada no respeito à atuação de cada esfera e no diálogo afinado e entre os três componentes da rede de apoio. Para que isso ocorra, é extremamente necessário que todos os envolvidos tenham um olhar sensível, aberto e equilibrado. Mas, não é fácil acertar a afinação de tal concerto, tendo em vista a grande complexidade e variedade de expressão do TDAH, como já mencionado.

A forma como é encarada a situação do discente com TDAH no ambiente escolar e familiar geralmente apresenta duas tendências antagônicas. Uma delas trata de justificar todos os erros e problemas da pessoa com TDAH em decorrência do transtorno, tomando uma atitude permissiva e passiva, pois a condição é vista como algo estanque e “sem ter muito o que fazer” em termos de intervenção pedagógica e comportamental. Já a outra consiste em “fazer pouco-caso” do transtorno, desdenhando do mesmo e enxergando as dificuldades de aprendizagem e comportamentais da pessoa com TDAH como atos de indolência, o que provoca uma postura repressiva com exigências que vão além da condição neurobiológica do educando.

Ambas maneiras são maléficas para a pessoa com TDAH, pois faz-se necessário buscar uma conduta equilibrada, levando em conta as dificuldades de ordem neurobiológica e as potencialidades do educando com TDAH. O empenho de todos os envolvidos no desenvolvimento cognitivo e comportamental do educando com TDAH é essencial para êxito de tal empreitada. O respeito às decisões tomadas pela família, a construção de uma rotina organizada, a elaboração e a efetiva execução do PEI (Plano Educacional Individualizado), a troca de informações através do diálogo entre os profissionais da saúde e os da educação no que se refere às intervenções medicamentosas, pedagógicas e terapêuticas e a observação ativa das respostas apresentadas pelo discente com TDAH são fatores fundamentais para que se obtenha resultados positivos no desenvolvimento escolar e pessoal do educando com o referido transtorno.



Assim, o educando com TDAH pode ter garantido o seu direito à educação de qualidade, através de um ensino efetivamente organizado para contemplar às necessidades inerentes à sua condição neurobiológica e de acordo com suas limitações e potencialidades, como está assegurado nos mais diversos dispositivos da legislação educacional. Um deles é a Política Nacional de Educação Especial, que assegura que:

Os educandos com transtornos específicos da aprendizagem que também são considerados transtornos do neurodesenvolvimento, ainda não fazem parte do público-alvo da educação especial; entretanto, considerando os princípios constitucionais de direito à educação equitativa e inclusiva, devem receber de cada sistema escolar, público ou privado, um atendimento específico de apoio à aprendizagem, segundo as suas singularidades e demandas, com o apoio de equipes pedagógicas ou multiprofissionais. (Brasil, 2020. p.59)

Outro instrumento legal que prevê a ampliação da adoção de medidas que favoreçam ao desenvolvimento pleno de pessoas com TDAH é a Lei Federal n.º 14.254/2021, que garante, em seu artigo terceiro que:

Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.⁹

No processo de adaptação das atividades pedagógicas, é fundamental entender que o indivíduo com TDAH apresenta características que apontam para diferentes caminhos para o aprendizado. Silva (2014, p. 140) afirma que “todos os TDAs possuem, em maior ou menor intensidade, um impulso criativo em função da sua maneira diferenciada de ver o mundo”. Cabe ao professor aproveitar a capacidade criativa de seu aluno com TDAH para ativar os talentos do aluno em que tenha aptidão. Além da criatividade, Silva (2014. p. 122) aponta que “outros aspectos desse funcionamento cerebral devem ser destacados: a impulsividade, o hiperfoco e a hiper-reatividade”. A autora ressalta as enormes potencialidades que cada uma dessas características proporcionam em favor do indivíduo com TDAH:

A *impulsividade* é responsável pela escolha de uma ideia entre as milhares que circulam pelo cérebro dessas pessoas. Sem o impulso, uma ideia não poderia se corporificar em uma ação criativa. [...] O *hiperfoco* pode ser definido como a capacidade que um TDA possui de se hiperconcentrar em determinadas ideias ou ações; [...] Movidos por um impulso passional, os TDAs são capazes de permanecer horas e dias hiperconcentrados em uma determinada ideia, possibilitando, dessa maneira, a realização de um processo criativo até seu ponto final – a obra criativa: a materialização da ideia inicial. [...] A *hiper-reatividade* é responsável pela capacidade da mente TDA em não parar nunca. Trata-se de uma hipersensibilidade que essa mente possui de se ligar a tudo ao mesmo tempo. (Silva, 2014. p. 122-123)

9 O texto completo da referida lei está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030.ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem. Acesso em jan. 2024.



Como se pode perceber, a capacidade cognitiva da pessoa com TDAH quando há um direcionamento adequado é gigantesca. A palavra “intensidade” talvez seja a mais adequada para resumir essa grande potencialidade. Encontrar esse “impulso passional”, citado por Silva (2014), pode ser a chave principal para alavancar toda essa energia do processo criativo intrínseco à pessoa com TDAH. Nessa busca por algo que desperte sua paixão é essencial que haja, por parte da pessoa com TDAH, autoconhecimento, autoestima e autoconfiança. Isso requer o uso de estratégias pedagógicas e terapêuticas para que se tenha êxito o processo de construção identitária. Caso contrário, o indivíduo com TDAH corre o risco de “se perder” em meio ao estado caótico e desorganizado produzido por uma mente altamente acelerada e descontrolada.

Nesse processo, a escola certamente tem um papel fundamental, por ser o local propício para o desenvolvimento intelectual e suas mais diversas formas de manifestações, por ser um espaço de vivências, socialização intensa, troca de saberes e experiências, ou seja, um microcosmo social. Isso não significa que os outros envolvidos na rede de apoio (família, profissionais de saúde, de psicologia etc.) tenham seu papel ofuscado e sua participação desprestigiada. Mas, com a devida formação, sensibilidade e paciência, o professor pode ser um importante agente transformador na vida acadêmica e social do educando com TDAH, ao adotar práticas pedagógicas que favoreçam seu despertar criativo e identificar elementos que o torne um apaixonado pela construção do saber.

4 A PESSOA COM TDAH E SUA VIVÊNCIA NA SOCIEDADE

Sabe-se que o ser humano é um ser social, sendo assim, a sua vivência na sociedade contribui para o seu desenvolvimento em vários aspectos, sejam eles cognitivos, comportamental, social e emocional. Essa vivência dá-se desde a infância, pois a socialização da criança com seus pares é essencial para o seu desenvolvimento socioemocional, pois, conforme afirmam Sena; Souza (2013, p. 55): “No âmbito dos trabalhos e investigações científicas que focalizam elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil com saúde em todos os seus domínios (cognitivo, afetivo, comportamental, social), é destacado o papel das relações sociais sobre a trajetória infantil.”

Como já mencionado neste artigo, a hiperatividade, impulsividade e desatenção são sintomas presentes na pessoa com TDAH. Esses traços repercutem diretamente no comportamento social do indivíduo desde a infância, trazendo prejuízos no seu processo de socialização, e, conseqüentemente, refletindo na questão emocional da criança ou do jovem com TDAH. Isso é observado por pais de crianças atípicas que apresentam TDAH, como afirmam Sena; Souza (2013, p. 56): “Alguns pais das crianças com problemas de comportamento



admitiram observar que seus filhos tinham maior dificuldade de interação com pares da mesma idade, seja porque brigavam facilmente ou porque se isolavam das outras crianças.”

Sobre isso, Barbarini (2020) também ressalta que essas crianças são vistas como “incapazes” de se tornarem atores sociais, ao mencionar que:

Hart, Grand e Riley (2006) conceitualizaram o TDAH como uma “resistência à socialização”, uma classificação de crianças tidas como incapazes de se tornar atores sociais efetivos, de respeitar regras, de prever as consequências de seus atos e de desenvolver um raciocínio moral. (Barbarini, 2020. p. 6)

Dessa forma, pode-se afirmar que além dos desafios escolares, não podemos deixar de lado mais outro desafio que é a vida social do indivíduo com TDAH. Muitos sofrem no seu processo de interação social, não sendo compreendidos em seu comportamento ou ações. Alguns são rotulados de várias formas.

Como já vem sendo relatado na literatura, as crianças com TDAH apresentam dificuldades de interação com pares (Goldstein & Goldstein, 2002; Pelham & Bender, 1982; Sena & Souza, 2010). São crianças com temperamento forte, por vezes “mandonas”, esquecem combinados e tratos com colegas, perdem objetos emprestados e têm dificuldades para cooperar e persistir nas brincadeiras (Barkley, 2002; Goldstein & Goldstein, 2002; Hoza et al., 2005; Phelan, 2005). (Sena; Souza, 2013. p. 57)

As regras sociais que ditam o que “é ou não bom comportamento” acabam não compreendendo a conduta do perfil TDAH agitado, impulsivo, desatento. Essa dificuldade não pode passar despercebido por cuidadores ou profissionais da educação, pois os obstáculos sociais vividos por elas repercutem diretamente no aspecto emocional levando, muitas vezes, ao isolamento.

Sendo a escola e a família os primeiros espaços de socialização do indivíduo, a atenção de ambos torna-se fundamental para favorecer um ambiente inclusivo dentro do aspecto social que a escola e a família representam. Sobre a socialização no âmbito escolar, Barbarini faz uma reflexão pertinente, afirmando que:

Dentre os mecanismos de exclusão, observados em trabalhos de campo, destacam-se três comumente mobilizados no espaço escolar: a segregação física ou simbólica dentro da sala de aula (como o posicionamento do aluno indisciplinado ou com dificuldades em carteiras que marcam, simbolicamente, sua distinção), o potencial ou real atraso escolar (a repetência) e a classificação negativa (o estigma). (Barbarini, 2020, p. 5)

Essa segregação e estigma afetam diretamente o processo de socialização da criança e do jovem atípico prejudicando no desenvolvimento escolar. São rotuladas de incapazes, antissociais e inconsequentes:

Trata-se de uma marca simbólica imputada ao indivíduo que não condiz com as expectativas alheias e que permite identificá-lo e, até mesmo, puni-lo. Assumindo que, no caso das crianças com TDAH, o que se definem como sintomas do transtorno são comportamentos considerados como inadequados e incômodos, o estigma apresenta-se em forma de isolamentos, brincadeiras e apelidos pejorativos e agressões físicas e simbólicas. (Barbarini,



Essa rejeição por parte de seus pares pode tornar mais grave alguns comportamentos do TDAH visto que, na maioria das vezes, o transtorno não se apresenta sozinho. Há a presença de algumas comorbidades¹⁰ que podem dificultar ainda mais a vida social. Dentre elas, Silva (2014. p. 167) destaca algumas:

No caso do TDA, a distração, os frequentes esquecimentos, a desorganização, a perene sensação de que algo está errado e a costumeira procrastinação de tarefas, por exemplo, são muitos desconfortáveis ao paciente. Essas características típicas podem fazer com que a pessoa TDA desenvolva transtornos associados, como ansiedade generalizada, depressão, pânico, fobias, entre outros.

Dentre essas comorbidades, pode-se destacar a depressão e a fobia oriundas de inadequações sociais. A depressão proveniente do baixo conceito que tem de si mesma, muitas vezes resultado de “críticas, repreensões, castigos, comentários depreciativos acerca de suas características e tantos outros sinais sociais negativos” (Silva, 2014. p. 170). Assim, ao longo de sua história, as marcas e ditos sociais vão reforçando uma imagem negativa que o TDAH constrói de si mesmo.

Já a fobia social que é o medo de se expor em determinadas situações sociais, medo da crítica ou de ser reprovação dos outros.

Enfim, crianças e adolescentes TDAs podem receber uma série de sinais sociais negativos que os levam a desenvolver uma autoimagem debilitada. Alguns até tentam ser os “palhaços” do grupo, o que os faz mais populares e os ajuda a lidar melhor com a situação. No entanto, outros podem buscar no comportamento de fuga e evitação de contatos sociais o meio de não se expor ao escrutínio de outras pessoas. (Silva, 2014. p. 175)

Essa realidade pode ser diferente, pois com o diagnóstico precoce, o apoio familiar, o acompanhamento terapêutico e as adaptações escolares, a pessoa com TDAH pode ser vista como uma pessoa diferente e pode ser respeitada em suas atitudes. Entretanto, faz-se necessário também mais aceitação e atitudes inclusivas por parte da sociedade. Assim sendo, torna-se imprescindível que a sociedade entenda melhor o funcionamento das pessoas com TDAH, pois, como afirma Silva (2014. p. 259):

Mais do que enriquecimento cultural, a informação sobre o funcionamento TDA trará conhecimento que o auxiliará na compreensão de como o transtorno afeta sua vida e a de todos os que se encontram a seu redor. Neste aspecto, estender a informação e o conhecimento a familiares, amigos, professores, colegas de trabalho e parceiros afetivos só contribuirá de maneira positiva, uma vez que a convivência, a partir de então, será muito menos desgastante e, com certeza, mais compreensiva e produtiva.

Assim, a pessoa com TDAH, quando bem direcionada, poderá contribuir enormemente

10 De acordo com Silva (2014. p. 166), “comorbidade” trata-se de “um ou mais transtorno psiquiátrico em coexistência com um transtorno primário (de base)”.



com a sociedade, participar ativa e positivamente na edificação de um mundo melhor e mais criativo, mediante a sua grande capacidade de inovação, resolução e superação de problemas e conflitos por conta de sua fecundidade imaginativa. Até porque, como alerta Silva (2014. p. 288), “os postos de trabalho criados de agora em diante exigirão que as pessoas pensem, criem, se inspirem, se emocionem, raciocinem, opinem, discordem, se apaixonem, detestem – enfim, que tenham um trabalho verdadeiro humano”. Tal cenário é favorável para que a pessoa com TDAH, com o devido acompanhamento ao longo do percurso de sua vida pessoal e escolar, possa ser bem-sucedida profissionalmente e pessoalmente, devido ao alto grau de intensidade e engenhosidade que lhes é próprio. Isso a faz não apenas ser inserida efetivamente na engrenagem da sociedade, mas também ser considerada como peça fundamental e indispensável, elevando sua autoestima e fortalecendo o sentimento de pertencimento a um todo, a uma comunidade, a um grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as muitas implicações que o TDAH pode proporcionar nos mais diversos aspectos da vida daquele que o possui, este estudo limitou-se a abordar alguns aspectos relacionados à família, à escola e à sociedade. Apesar de muitos desdobramentos serem considerados negativos, a atuação harmoniosa e equilibrada de uma rede de apoio, que conte com pessoas dotadas de empatia e sensibilidade, poderá contornar os obstáculos provenientes do transtorno e favorecer à promoção de uma qualidade de vida à pessoa com TDAH. Sendo uma tarefa muitas vezes difícil para quem presta o auxílio, não menos árdua é a situação de uma criança e adolescente que precisa lidar com um mundo externo complexo ao mesmo tempo em que dentro de si há uma mente agitada, acelerada, confusa e que tem dificuldade em gerenciar suas emoções, ainda sem a maturidade do autoconhecimento de seus limites e suas potencialidades.

Da atuação da rede apoio, há uma grande destaque para a ação do professor. Como diz Milene Nurbegovic, num texto publicado pela ABDA, “O Professor é um dos grandes observadores de nossas crianças, é quem as conhece como poucos, pois consegue manter o olhar individual, mesmo em meio a uma ‘multidão’(...) enxerga a criança e o adolescente em sua rotina, na realidade em que ele está inserido”.¹¹

Na atuação docente é possível contribuir para que crianças com TDAH possam desenvolver suas potencialidades através do olhar sensível e empático do educador. A

¹¹ O texto completo está publicado em: <https://tdah.org.br/relacao-professor-escola-aluno-e-familia-a-educacao-unida-para-o-sucesso/>. Acesso em jan. 2024.



capacidade transformadora do professor na vida das crianças, com o uso da estratégia, das palavras e do tom de voz adequados àquele indivíduo, pode ser o diferencial necessário para contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa com TDAH.

O olhar sensível do docente leva-o a enxergar as necessidades de seu aluno, credenciando-lhe, como poucos, para ser agente fomentador do processo de autoconhecimento da pessoa com TDAH em meio ao turbilhão de emaranhados de ideias e pensamentos acelerados produzidos por uma mente inquieta e impulsiva. Em outras palavras, o educador tem a capacidade intrínseca de colaborar na construção identitária do aluno com TDAH, levando-o a perceber suas potencialidades e limitações, despertando seus impulsos passionais, auxiliando-o na criação de mecanismos e execução de estratégias de autorregulação emocional, comportamental (sem negar o protagonismo da atuação de profissionais da psicologia e da medicina nessa empreitada, obviamente) e de aprendizagem.

Aliado ao apoio familiar, às vivências e às intervenções terapêuticas, tudo isso contribui bastante para que o educando com TDAH possa vislumbrar caminhos possíveis a serem percorridos ao longo da vida. Todo esse trabalho formativo deve ser realizado na perspectiva do ganha-ganha, por ser vantajosa para todos os envolvidos: professor, aluno com TDAH e seus colegas, amigos, terapeutas e familiares, proporcionando o sentimento de satisfação e realização, como endossa Maia; Confortin (2015. p. 80) “Conhecer o estudante não beneficia, apenas, o jovem com TDAH, mas também o professor e os demais colegas, pois proporciona maior dedicação e disponibilidade do professor, o que reflete em atividades mais elaboradas e concretas.”

Infelizmente muitas famílias de pessoas com TDAH não acreditam nessa possibilidade de transformação, não conseguem vislumbrar essa realidade e acaba fechando-se num negacionismo superprotetor, por não aceitar a existência de um transtorno na criança. Já outras ficam paralisadas com o diagnóstico de TDAH, aceitando todas as limitações e inadequações como naturais por conta do transtorno, com uma postura permissiva que é extremamente maléfica por dificultar a construção de ajustes necessários ao desenvolvimento as potencialidades do TDAH. Silva (2014. p. 291) recomenda o autoconhecimento, a autoaceitação, a autoconfiança o entendimento do próprio comportamento como vias de mudanças de perspectiva que visem redirecionar da pessoa com TDAH através tomada de atitudes criativa, explorando suas potencialidades.

Portanto, espera-se que as pessoas com TDAH tenham em suas vidas a oportunidade de terem seus talentos desenvolvidos através de contextos familiar, escolar e social pautados nos princípios da aceitação, da empatia, da compreensão, do altruísmo, do equilíbrio, do respeito,



da afetividade e da dileção.

Este estudo restringiu-se a apontar as principais características da pessoa com TDAH, trazendo uma breve descrição das situações que geralmente são vivenciados por ela e apresentando algumas reflexões. Projeta-se que a leitura deste artigo desperte o interesse que leve ao desenvolvimento de outras pesquisas acerca do tema, a fim de aprofundar os estudos e os debates sobre o TDAH em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é TDAH**. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em 17 ago 2023.

BARBARINI, Tatiana de Andrade. Corpos, “mentes”, emoções: uma análise sobre TDAH e socialização infantil. **Revista Psicologia & Sociedade**. n. 32. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zL8pbhyjQYRW35yzxpLw8dN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 jul 2024.

BRAGA, Wilson Candido. **Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: caracterização e orientações práticas**. São Paulo: Paulinas. 2023.

BRASIL. **Lei 14.254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,outro%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem. Acesso em 16 jan 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC. SEMESP, 2020.

CUSTÓDIO, Luciane de Andrade. Transtornos Funcionais Específicos: Conhecer para Intervir. IN: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Vol 1. Cadernos PDE. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_luciane_de_andrade.pdf. Acesso em 15 jan 2024.

DESIDERI, Leonardo. Congresso quer TDAH tratado no SUS em meio a banalização de diagnóstico em escolas. **Gazeta do Povo**. Seção “Vida e Cidadania”. Brasília, 15/07/2024. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/congresso-quer-tdah-tratado-no-sus-em-meio-a-banalizacao-de-diagnostico-em-escolas/>. Acesso em 22 jul 2024.

MAIA, Maria Inete Rocha. CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Revista Perspectiva**. Erechim (RS). v. 39, n.148, p. 73-84, dezembro/2015. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf. Acesso em 17 jan 2024.



MARTINS, Fran. **Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade:** TDAH é caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Ministério da Saúde. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade>. Acesso em 16 jan 2024.

NURBEGOVIC, Milene. **Relação professor, escola, aluno e família:** a educação unida para o sucesso! ABDA. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/relacao-professor-escola-aluno-e-familia-a-educacao-unida-para-o-sucesso/> Acesso em 17 jan 2024.

SANTANA, Cristina F. Pires Ávila; SOARES, Julieni Almeida; GONÇALVES, Roseli Aparecida da Luz; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. Considerações da família e de professores sobre o TDAH: aspectos relevantes para a intervenção psicopedagógica. IN: SEABRA, Magno Alexon Bezerra (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem:** aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. 1.ed. [recurso eletrônico]. Curitiba, PR: Bagai, 2020. Recurso digital, (pp. 58-72). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584716/2/Editora%20BAGAI%20-%20Dist%C3%BArbios%20e%20Transtornos%20de%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em 15 jan 2024.

SENA, Soraya da Silva; SOUZA, Luciana Karine de. Percepção dos pais sobre amizade em crianças típicas e com TDAH. **Revista de Psicologia Clínica**. Vol. 25. n.1. p. 53–72. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/fZbPJ6xbCwFCgfzgXVfrjN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 jul 2024.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas:** TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A ARGUMENTAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

ARGUMENTATION AND THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN SCIENCE EDUCATION

Tatiane Santos Silva¹

Adjane Costa Tourinho e Silva²

RESUMO

O argumento exerce destaque no ensino de ciências, pois proporciona não somente o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também uma compreensão mais aprofundada dos conceitos e processos científicos. Nesse contexto, tecituras a respeito da argumentação para a promoção da inclusão escolar da pessoa com deficiência na educação científica trazem um debate sobre um ensino de ciências que seja sensível à diversidade. Assim, o objetivo deste ensaio teórico foi discutir a importância da argumentação na educação científica em uma perspectiva de inclusão escolar da pessoa com deficiência. Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de uma revisão conceitual da literatura e da análise de produções acadêmicas relacionadas à argumentação no ensino de ciências e à educação inclusiva. O texto aborda primeiramente a argumentação na educação científica, apresentando um breve panorama histórico de sua constituição, bem como sua importância e seus usos no contexto educacional. Por conseguinte, discute-se de que forma a argumentação pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação inclusiva, analisando como essa temática tem sido tratada na literatura especializada e em políticas públicas educacionais. Pode-se concluir que a argumentação pode constituir-se como uma prática pedagógica potencialmente inclusiva no ensino de Ciências, ao favorecer a participação ativa dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e a valorização da diversidade de formas de expressão e interação no processo de aprendizagem científica.

Palavras-chave: Argumentação científica. Práticas discursivas. Ensino de Ciências. Educação inclusiva. Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

Argumentation plays a prominent role in science education, as it fosters not only the development of critical thinking but also a deeper understanding of scientific concepts and

¹ Doutoranda em Ensino – RENOEN, Instituto Federal de Sergipe - IFS, tatissbio@yahoo.com.br

² Doutora em Educação - UFMG, Universidade Federal de Sergipe - UFS, adjane@academico.ufs.br



processes. In this context, discussions about argumentation for promoting the inclusion of people with disabilities in science education bring about a debate on science education that is sensitive to diversity. Thus, the objective of this theoretical essay was to discuss the importance of argumentation in science education from the perspective of the inclusion of people with disabilities. This study is characterized as a qualitative theoretical essay, developed from a conceptual review of the literature and the analysis of academic productions related to argumentation in science education and inclusive education. The text first addresses argumentation in science education, presenting a brief historical overview of its constitution, as well as its importance and uses in the educational context. Subsequently, it discusses how argumentation can contribute to the teaching and learning process of students who are the target audience of inclusive education, analyzing how this theme has been addressed in specialized literature and in educational public policies. It can be concluded that argumentation can constitute a potentially inclusive pedagogical practice in science education, by favoring the active participation of students, the collective construction of knowledge, and the appreciation of the diversity of forms of expression and interaction in the scientific learning process.

Keywords: Scientific argumentation. Discursive practices. Science teaching. Inclusive education. Students with disabilities.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação inclusiva é marcada por diferentes concepções acerca da escolarização da pessoa com deficiência, que vão desde práticas de segregação institucional até o atual paradigma da inclusão escolar, orientado pelo reconhecimento do direito à educação e pelo respeito à diversidade. Ao longo desse percurso histórico, observa-se uma mudança de paradigma que leva à transição de modelos centrados na exclusão e na integração para uma perspectiva que busca garantir a participação plena de todos os estudantes nos processos educacionais.

Para além da discussão destes marcos históricos a respeito do que hoje chamamos de educação inclusiva, torna-se necessário examinar como tal paradigma educacional se articula com áreas específicas do currículo escolar, como o ensino de Ciências. Embora a literatura na área de educação tenha avançado nas discussões sobre inclusão, ainda são necessários mais estudos que problematizem de que modo práticas pedagógicas próprias da educação científica podem contribuir para a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Essa discussão é particularmente relevante se considerarmos que esse público apresenta um histórico marcado não apenas pela segregação escolar e descaso, mas também por situações recorrentes de invisibilidade nos processos de ensino e aprendizagem.

O ensino de Ciências assume papel fundamental na formação e desenvolvimento de indivíduos capazes de pensar criticamente, de resolver problemas relacionados a fenômenos



naturais, analisar informações, bem como participar criticamente de debates que envolvem questões científicas e sociais. Tal formação deve contemplar todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, reforçando o compromisso da educação científica com princípios de equidade e inclusão.

Nesse contexto, entre as diferentes abordagens pedagógicas presentes na área, a argumentação tem exercido destaque no ensino de ciências, sendo reconhecida como uma prática central para a aprendizagem, pois proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão profunda dos conceitos científicos. Dessa forma, quando os alunos aprendem a argumentar de maneira fundamentada e lógica, não estão apenas praticando habilidades de comunicação, mas também internalizando os princípios científicos de uma maneira significativa e duradoura. Assim, práticas argumentativas podem contribuir para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares, constituindo-se como um recurso pedagógico potencialmente favorável à inclusão.

Ao abordar a argumentação na educação científica, Moon *et al.* (2012) afirmam que, infelizmente, ao se tratar de alunos com deficiência, há uma escassez de pesquisas que examinam sua capacidade de construir argumentos científicos, pois eles são frequentemente negligenciados por pesquisadores da área de educação científica e também são grupos sub-representados no ensino de ciências e matemática (Moon et al., 2012. Tradução nossa).

Diante dessas considerações, torna-se pertinente questionar: como a argumentação na educação científica se conecta com o ensino voltado à inclusão das pessoas com deficiências, com vistas a uma educação científica democrática e emancipadora? Tendo em vista tal questionamento, o objetivo deste ensaio teórico é discutir a importância da argumentação na educação científica em uma perspectiva de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado em uma revisão conceitual da literatura sobre argumentação no ensino de Ciências e educação inclusiva, bem como na análise de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados a essas temáticas. A partir desse diálogo teórico, busca-se refletir sobre possíveis aproximações entre práticas argumentativas e princípios da educação inclusiva no contexto da educação científica.

Este ensaio está estruturado em duas seções principais. A primeira aborda a argumentação na educação científica, apresentando um breve panorama histórico de constituição dessa prática discursiva, o qual é seguido por uma discussão sobre sua importância e seus usos em contextos educacionais. A segunda seção aborda as possíveis contribuições da argumentação para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência,



discutindo como essa relação tem sido tratada na literatura.

2. ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

O desenvolvimento da educação científica ao longo da história reflete a evolução do pensamento humano e das sociedades em relação ao mundo natural e à crescente investigação em ensino de ciências.

O período de “Guerra Fria”, nos anos 1960, foi decisivo para o ensino de ciências. Segundo Krasilchik (2000), para vencer a batalha espacial, os Estados Unidos fizeram investimentos em recursos humanos e financeiros sem paralelo na história da educação; visavam a formação de jovens para seguirem carreiras científicas, refletindo não só a política governamental, mas também uma concepção de escola.

Essa tendência de formação científica da década de 1960 afetou tanto o Brasil, quanto outros países com que nos relacionamos e que tiveram a influência norte americana no campo do ensino de ciências e matemática (Krasilchik, 1992). Nessa época, nasceu a ideia do ensino que exaltava a Ciência e o cientista justamente pela urgência em garantir uma comunidade científica com potencial para descobertas inovadoras e revolucionárias.

Ao tratar sobre a mudança que a visão da ciência sofreu ao longo do tempo, Kuhn (1993) afirma que a visão positivista da ciência prevalecia, apresentando-se como um corpo acumulativo de conhecimento factual. Todavia, “ao longo de apenas algumas décadas, tornou-se amplamente aceita a visão de que é impossível estudar a evolução do conhecimento independente dos processos cognitivos dos conhecimentos humanos.” (Kuhn, 1993, p.319. Tradução nossa). Segundo esta autora, “A ciência não precisa mais ser tratada como um acúmulo de afirmações, desencarnadas do pensamento humano que lhe deu origem” (Kuhn, 1993, p.320. Tradução nossa).

Entre as décadas de 1960 e 1980, mudanças na sociedade e meio ambiente determinaram transformações no ensino de ciências. Segundo Krasilchik (2000), as implicações sociais da Ciência incorporaram-se às propostas curriculares da época. “A admissão das conexões entre a ciência e a sociedade implicou que o ensino não se limite aos aspectos internos à investigação científica, mas à correlação destes com aspectos políticos, econômicos e culturais” (Krasilchik, 2000, p. 89).

Por volta da década de 1970 originou-se o movimento chamado de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que procurou abandonar posturas arcaicas que afastavam o ensino de



ciências dos problemas sociais, identificando-se muito com a ideia de educação científica. Esta tendência derivou de um conjunto de reflexões sobre o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade moderna (Teixeira, 2003).

Nesse contexto de transformação das concepções sobre ciência e ensino, a educação científica passa a valorizar não apenas a transmissão de conteúdos, mas também os processos de construção, validação e comunicação do conhecimento científico.

No sentido de desenvolver uma educação científica adequada aos jovens, Driver, Newton e Osborne (2000, p.289. Tradução nossa) defendem que “é necessário reconceitualizar as práticas de ensino das ciências, de modo a retratar o conhecimento científico como socialmente construído”. Nessa direção, Millar e Osborne (1998, apud Driver, Newton e Osborne, 2000. Tradução nossa) consideram que: (...) o que é requerido é a reconsideração do papel da educação em ciências, comumente vista como uma instrução introdutória em ciências, enfatizando práticas e habilidades metodológicas básicas, para uma que vê sua função como uma educação sobre ciência, a qual tenta empoderar pessoas jovens e desenvolver seu letramento científico.

Entretanto, a ciência nas escolas é habitualmente retratada a partir de uma “perspectiva positivista” (Driver; Newton e Osborne, 2000). No contexto do ensino de ciências, a visão positivista influencia a maneira como os conteúdos são estruturados, apresentados e ensinados aos estudantes, colocando ênfase na memorização, com destaque em atividades/experimentos de redescoberta do conhecimento.

Segundo Driver, Newton e Osborne (2000), essa perspectiva nega o papel dos relatos históricos e sociais da ciência, apresentando-a como uma sucessão linear de descobertas bem sucedidas, limitando-se simplesmente a ilustrações do “uso” que o conhecimento científico pode ter. A ciência apresenta-se como uma disciplina em que existem “respostas certas”, claras, e onde os dados conduzem de forma incontroversa a conclusões consensuais.

Essa compreensão restrita da ciência pode limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais participativas e reflexivas, nas quais os estudantes tenham oportunidade de discutir ideias, justificar posicionamentos e avaliar evidências. Nesse sentido, práticas argumentativas têm sido apontadas como estratégias relevantes para aproximar o ensino de Ciências das formas reais de produção do conhecimento científico.

Tendo em vista essa mudança de foco da educação em ciências, os autores supracitados discutem sobre o papel central do argumento na educação científica, já que a argumentação é uma prática fundamental na legitimação dos conhecimentos na ciência real. Assim, a prática na sala de aula deve proporcionar o desenvolvimento da capacidade dos jovens para construir



argumentos, visto tal habilidade ser essencial para melhorar a compreensão sobre ciência e a aprendizagem dos conhecimentos científicos (Driver; Newton e Osborne, 2000).

Khun (1993), ao opor-se ao ensino de ciências como acumulação linear de conhecimento, propõe a ciência como argumento. Segundo a autora, mais comumente um argumento pode ser considerado, em seu sentido social, como um diálogo entre duas (ou mais) pessoas que mantêm posições opostas. Tanto no contexto do raciocínio científico, quanto no contexto argumentativo em si, o que as crianças ou adultos precisam ser capazes de fazer é distanciar-se de suas próprias crenças a um grau suficiente para poder avaliá-las, como objetos de cognição (Khun, 1993). Dessa forma, o argumento pode ser usado para apresentar pontos de vistas aos outros e persuadi-los discursivamente (Driver; Newton e Osborne, 2000).

Toulmin (2006) apresentou um modelo de argumento constituído de componentes essenciais de um argumento persuasivo, descrevendo seus elementos e representando as relações funcionais entre eles. Seu modelo ainda é influente e, nos últimos anos, tem sido cada vez mais utilizado por educadores científicos (e educadores de outras áreas) para fornecer um modelo para a descrição dos argumentos dos alunos (Driver; Newton e Osborne, 2000; Guimarães e Massoni, 2020; De Araújo Januário e Massoni, 2021; Oliveira, Cruz e Silva, 2021; Costa, Silva e Attie, 2024).

O modelo de Toulmin (2006) ajuda a identificar as partes essenciais de um argumento, avaliar sua força e clareza, além de proporcionar uma estrutura organizada para a construção de argumentos mais eficazes e convincentes. De acordo com este filósofo, os principais componentes de um argumento são: os Dados (fatos envolvidos na argumentação, que servem como ponto de partida para uma alegação); Garantia de inferência (razões para justificar as conexões entre os dados e a alegação); Apoio (pressupostos teóricos, comumente acordados, que dão suporte à Garantia); Qualificadores (condições que expressam o nível de certeza de uma alegação); Alegação (conclusão cujos méritos devem ser estabelecidos); e Refutações (condições em que a alegação não será verdadeira).

Embora o modelo de argumento de Toulmin seja considerado uma ferramenta valiosa para analisar e construir argumentos persuasivos, ele também tem recebido críticas, as quais apontam suas limitações. Segundo Driver, Newton e Osborne (2000, p.294. Tradução nossa), a análise de Toulmin é “(...) limitada porque, embora possa ser usada para avaliar a estrutura dos argumentos, não conduz a julgamentos sobre a sua correção”. O modelo também pode ser visto como rígido em termos de seus componentes fixos (dado, reivindicação, garantia, etc.), o que pode não refletir completamente a variedade de estratégias argumentativas. Existem, por exemplo, argumentos complexos em que se envolvem múltiplas camadas de raciocínio e



diferentes formas de suporte. Jiménez-Alexandre et al. (1997) identificaram aspectos dos argumentos não representados pelo modelo de Toulmin, como operações epistêmicas (relações causais, procedimentos explicativos, analogias, previsões) envolvidas no processo inferencial, e a influência da cultura escolar na produção dos argumentos.

Outros autores propõem modelos argumentativos, cada um com suas abordagens específicas, para analisar e construir argumentos de maneira eficaz. Por exemplo, Gonçalves-Segundo (2020) propõe o modelo de argumentação epistêmica, fazendo uma releitura do Padrão de Argumento de Toulmin. Este autor considera que o modelo proposto por Toulmin, além de ser útil para análise da faceta justificativa da argumentação, pode ser explorado de modo a constituir-se em um instrumento válido para a análise do dissenso e do dialogismo, característicos da faceta comunicativa, voltada para o processo de conquista da adesão.

Outro proeminente teórico da argumentação, Douglas Walton (2015), propôs um sistema de esquemas para analisar argumentos, incluindo a teoria dos argumentos defeituosos, argumentação baseada em diálogo e estratégias para a avaliação crítica de argumentos.

Rigotti e Greco-Morasso (2010) também têm contribuído para o desenvolvimento teórico e prático da argumentação. Os autores desenvolveram o modelo de tópicos de argumento, o denominado AMT (do inglês Argumentum Model of Topics), que é uma abordagem teórica que visa analisar a estrutura e a função argumentativa dos textos. Este modelo foca na maneira como os argumentos são construídos e organizados dentro de um texto, considerando diversos elementos que influenciam a eficácia argumentativa (Rigotti; Greco-Morasso, 2010).

É importante destacar que tanto a proposta de Walton, quanto a de Rigotti e Greco-Morasso buscam aprofundar no entendimento sobre o processo inferencial que possibilita compreender “o raciocínio” pelo qual as ideias são desenvolvidas até chegar a uma conclusão. Nessa perspectiva, Walton trabalhou com os denominados esquemas e Rigotti e Greco-Morasso com os denominados tópicos. Nesse ponto, esses dois modelos se assemelham. Toulmin coloca em seu modelo um elemento chamado de Garantia de Inferência (warrant), mas ele não investe em mais detalhes sobre esse processo inferencial.

Em todo caso, a teoria da argumentação pode fornecer uma base teórica para o desenvolvimento de ferramentas para analisar e melhorar o discurso argumentativo como um todo, seja na fala ou na escrita. Dessa maneira, para o alcance do objetivo educativo é importante que existam formas de analisar e avaliar argumentos produzidos (Driver; Newton e Osborne, 2000).

Segundo Driver, Newton e Osborne (2000, p.301. Tradução nossa) “Compreender o



argumento, tal como é usado na ciência, é, portanto, central para qualquer educação sobre ciência”. Nessa linha de pensamento, o uso do argumento como estratégia didática e como habilidade a ser desenvolvida pelos alunos no letramento científico proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico, estando associado a um ambiente em que os alunos são encorajados a discutir e debater ideias científicas, o que os ajuda a considerar diferentes perspectivas e a desenvolver habilidades de comunicação eficazes. Dessa forma, ao confrontar diferentes opiniões e argumentos, eles podem integrar novas informações e resolver discrepâncias, chegando a uma compreensão mais robusta dos conceitos científicos. Fica então evidente a preparação para a cidadania, com alunos mais capazes de avaliar criticamente informações, distinguir entre fatos e opiniões, e tomar decisões informadas.

A partir dessas diferentes perspectivas teóricas, observa-se que a argumentação pode ser compreendida como uma prática complexa que envolve processos cognitivos, sociais e discursivos. No contexto educacional, tais processos podem contribuir para promover ambientes de aprendizagem mais dialógicos, nos quais os estudantes participem ativamente da construção e avaliação de conhecimentos científicos.

Considerando-se a centralidade da argumentação na educação científica, torna-se pertinente refletir sobre suas possíveis contribuições para contextos educacionais marcados pela diversidade. Nesse sentido, a seção seguinte busca discutir como práticas argumentativas podem dialogar com os princípios da educação inclusiva, especialmente no que se refere à participação de estudantes com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem em Ciências.

3. ENTRELAÇANDO ASPECTOS DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Assim como o ensino de ciências, a educação inclusiva vem se modificando e ganhando formas e contornos a partir das mudanças de paradigmas da sociedade. Ambos estão em processo gradativo de modificação, em estado dinâmico de adaptação e transformação das realidades.

Quando se fala da educação de pessoas com deficiências, somente na década de 1960, com a atuação de diversos movimentos sociais pelos direitos humanos, começou a surgir a proposta de integração escolar como alternativa de educação para pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais (NEE).

Anteriormente à Lei nº 4.024, de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, esse público não tinha acesso às escolas regulares. Sua promulgação foi um dos



marcos na escolarização das pessoas com deficiência, pois possibilitou a integração escolar, trazendo em seu Art. 88 que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Faz-se importante acrescentar que a integração escolar, apesar de ser um fator decisivo e um grande avanço para a época, considera que “O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos” (Mittler, 2003, p.34). Assim, a integração escolar infelizmente acabou muitas vezes contribuindo mais para a segregação desse público, do que para sua integração, já que o sistema escolar nada fez para recebê-lo.

A Lei nº 5692, de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, busca superar lacunas na Lei nº 4.024, de 1961, trazendo em seu Art. 9º que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Um avanço significativo na promoção da Educação inclusiva ocorreu na década de 1990, com o advento da proposta de inclusão escolar. Nesta, propõe-se “uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” diferente do modelo de integração (Mittler, 2003, p.34). Nesse contexto, a escola deve buscar meios de atender à diversidade, em vez de esperar/exigir que os alunos se adaptem a ela.

Certamente, a Declaração de Salamanca (1994) representa um apoio decisivo à Educação inclusiva. Como afirmado nesta declaração: “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças” (Unesco, 1994, p. 5). O conceito de inclusão se distancia da ideia de homogeneidade no ensino, pois nessa perspectiva persistem “[...] as ideias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema. Propondo um ensino igual para todos, porque todos são iguais, a escola marginalizava e segregava liminarmente aqueles que aparecessem diferente” (Rodrigues, 2006, p. 14). Nesse sentido, a inclusão escolar vem em busca da igualdade entre todos os alunos, não no sentido de tornar todos iguais, mas, de garantir que tenham igualdade de oportunidades na escola e na sociedade como um todo (Silva, Landim, 2021).

Entretanto, para o verdadeiro estabelecimento dessa nova perspectiva são necessárias “mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades”



(Prieto, 2006, p.42).

Em 1996, com a publicação da Lei no 9.394/1996, a educação inclusiva é ratificada, sendo abordada como um princípio fundamental para garantir o acesso de todos à educação de qualidade, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou físicas. Assim, a educação especial passou a ser uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, perpassando todos os níveis de escolarização.

Outro avanço para a inclusão escolar da pessoa com deficiência foi a Resolução n. 2 (2015) do CNE (artigo 13, parágrafo 2º), que define que os cursos de licenciatura deverão garantir nos currículos conteúdos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e à educação especial.

Desse modo, acontece, nos cursos de licenciatura, a obrigatoriedade curricular de inclusão de conhecimentos a respeito da educação especial, incorporando a disciplina de LIBRAS nas grades curriculares e abrangendo os conteúdos gerais para comunicação visual, baseada em regras gramaticais da Língua de Sinais e do Segmento das Pessoas Surdas (Glat, Pletsch, Fontes, 2007). Infelizmente, diversos autores afirmam que as licenciaturas não estão preparadas para formar professores com orientação inclusiva (Bueno, 2002; Glat; Nogueira, 2003; Glat; Ferreira, 2003; Glat; Pletsch, 2004; Almeida; Bittar, 2005; Senna, 2008; Camargo; Nardi, 2008; Silva; Reis, 2011; Silva, Landim e Souza, 2014).

Diante desse contexto, pode-se inferir que, embora o avanço das políticas públicas tenha ampliado o reconhecimento do direito à educação inclusiva, ainda persistem desafios estruturais na formação inicial de professores. Entre eles, pode-se destacar a presença ainda incipiente de componentes curriculares voltados à educação inclusiva, a fragmentação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos das áreas disciplinares, a pouca articulação entre a formação docente e as demandas concretas da escola inclusiva, e até mesmo a escassa formação dos professores formadores.

Nesse sentido, o problema não se restringe somente à existência de dispositivos legais, mas envolve também a necessidade de fortalecer políticas de formação docente que promovam a compreensão da diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo.

O direito à educação inclusiva assegura o direito fundamental de acessar e participar plenamente da educação, que implica em garantir o acesso a uma educação científica de qualidade. A promoção da literacia científica é essencial para capacitar os indivíduos a compreenderem, participarem e tomarem decisões informadas sobre questões científicas que afetam suas vidas e o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a partir de tais considerações, cabe-nos questionar: De que forma a argumentação científica pode ser instrumento de verdadeira



inclusão no ensino de ciências na perspectiva da pluralidade?

A educação científica que pretenda ajudar os jovens a envolverem-se com as reivindicações produzidas pela ciência em formação, deve dar acesso a estas formas de argumento através da promoção de atividades apropriadas na sala de aula e das suas práticas discursivas associadas (Driver; Newton e Osborne, 2000).

Nesse sentido, o ensino que considere a diversidade deve ponderar que alunos diferentes, que aprendem de formas diferentes, com histórias de vidas únicas, estão inseridos num mesmo contexto de educacional. Assim, deve-se predizer que os procedimentos de ensino devem também ser voltados para a variedade de alunos.

Sem distinção dos discentes e suas realidades, Jiménez-Aleyxandre e Agraso, (2006) vem esclarecer que o raciocínio argumentativo é relevante para o ensino de ciências, pois para construir modelos, explicações do mundo físico e natural e operar com eles, os estudantes precisam aprender os conceitos implicados, desenvolver a capacidade de escolher entre distintas opções ou explicações e razoar os critérios que permitem avaliá-las (Jiménez-Aleyxandre e Agraso, 2006 p. 16).

Temas controversos são também abarcados no uso do argumento na literacia científica e os alunos público-alvo de educação inclusiva não devem ficar alheios a eles. Driver, Newton e Osborne (2000), afirmam que os alunos podem ter oportunidades de explorar os seus próprios argumentos para diferentes posições e, assim, desenvolver a confiança e as habilidades de argumentação necessárias para tomar decisões de vida e contribuir como cidadãos para uma sociedade democrática.

Em um estudo com argumentação para alunos surdos, por exemplo, Pereira (2017) suscita que é emergente a necessidade de construir contextos discursivos de argumentação desde as séries iniciais para estudantes surdos, tendo em vista que tal estímulo não é vivenciado nos contextos familiares e é a escola que pode contribuir com essa lacuna no desenvolvimento dessas crianças. Assim, a escola deve estimular um espaço de autonomia linguística que, conseqüentemente, seja desencadeador de contextos discursivos argumentativos (Pereira, 2017).

Pereira (2017) observou em sua pesquisa que, em todo o momento da discussão sobre o tema radioatividade implementado pela professora, existiam movimentos de negociação, de posicionamentos contrários e a favor, de movimentos de neutralidade e, também, de contextos de argumentação dos mais variados níveis de complexidade em língua de sinais. O autor concluiu que houve de fato a construção do conhecimento científico pelos estudantes surdos a partir do conteúdo radioatividade via argumentação



Ao investigar como os estudantes surdos formulam argumentos em sala de aula, Sousa (2009), identificou movimentos argumentativos em LIBRAS por meio das condutas dialógicas de seus falantes, os quais apresentavam pontos de vistas divergentes, posicionavam-se de forma crítica e reflexiva durante os movimentos de condutas opositivas, justificavam-se e contra-argumentavam.

Tal fato é condizente com os achados de Driver, Newton e Osborne (2000). Os autores consideraram que os estudos sobre argumentação fornecem evidências de que as habilidades envolvidas nesta prática podem ser melhoradas e que a prática por si só, já leva a uma melhor argumentação, embora esta precise ser bastante substancial para que possa ser aperfeiçoada.

Em se tratando da especificidade do discente surdo, Pereira (2017) ratifica a necessidade de estar exposto em um ambiente linguístico favorável, desenvolvendo sua língua e se reconhecendo enquanto sujeito, com sua identidade específica. Assim, nesses espaços de instrução, os diferentes contextos discursivos poderiam servir de base para uma melhor apropriação dos diferentes tipos de conhecimentos que permeiam a vida dessas pessoas.

A esse respeito, Sousa (2009) defende que a criança surda, filha de pais ouvintes, normalmente começa a construir seus argumentos e identifica aqueles produzidos por seus semelhantes no contato com outros surdos no ambiente escolar. Assim, o movimento argumentativo depende mais do tempo de uso da LIBRAS que necessariamente da idade. Este autor sinalizou também a escassez de material bibliográfico relacionado à argumentação em LIBRAS, ressaltando a necessidade de pesquisas nessa área.

Sobre a construção da argumentação em alunos surdos, Sousa (2009) pode concluir que essa construção se dá também pelo uso sistematizado de linguagem não verbal, com ênfase em expressões faciais e corporais. Por esse motivo faz-se necessário pesquisas sobre dimensões da argumentação que ultrapassem a linguagem verbal, levando em conta a proxêmica e cinésica.

Os resultados desses estudos indicam que práticas argumentativas podem favorecer processos de construção coletiva do conhecimento, mesmo em contextos linguísticos e comunicativos diferentes do verbal. Nesse sentido, a argumentação pode constituir-se como uma prática pedagógica potencialmente inclusiva, ao permitir que diferentes formas de expressão, como as visuais e gestuais, além da verbal, sejam mobilizadas no processo de aprendizagem científica.

Em pesquisa realizada com grupos de estudantes com e sem deficiências, Romine *et. al.* (2024), testaram o uso de textos STEM multimodais para argumentação científica. Estes autores concluíram que os alunos com deficiência apresentaram ganhos em sua habilidade de alegação-evidência-raciocínio – CER - em um ritmo semelhante ao dos alunos sem deficiência,



confirmando que a instrução pode ser considerada igualmente eficaz para alunos com deficiência e para alunos sem deficiência (Romine *et. al.*, 2024).

Em relação ao estudo citado acima, é possível inferir que, ao proporcionar oportunidades estruturadas de leitura, escrita e debate em torno de questões científicas, essas estratégias ampliam a participação dos estudantes nos processos argumentativos e contribuem para o desenvolvimento de habilidades como elaboração de reivindicações, uso de evidências e construção de raciocínio científico. Tais resultados sugerem que abordagens didáticas que articulam multimodalidade e argumentação podem constituir caminhos promissores para reduzir desigualdades de aprendizagem e fortalecer práticas inclusivas no ensino de Ciências (Romine *et. al.*, 2024).

Vale ressaltar que, apesar dos avanços nas políticas educacionais voltadas à educação inclusiva, ainda são escassos estudos que investiguem de forma aprofundada a articulação entre práticas argumentativas e a participação de estudantes com deficiência no ensino de Ciências. Essa lacuna indica a necessidade de refletir sobre como estratégias pedagógicas baseadas na argumentação podem favorecer processos de aprendizagem mais participativos e acessíveis.

Para Sasseron (2015), o caminho da investigação e da argumentação pode nos ajudar no processo de entender a ciência em sala e aula, mediando para o rompimento com uma cultura escolar hegemônica, de práticas descontextualizadas do campo do conhecimento da disciplina.

Ao favorecer a participação ativa dos estudantes na construção, na justificativa e na avaliação de ideias, a argumentação amplia as possibilidades de expressão e interação em sala de aula, reconhecendo diferentes formas de linguagem, experiências e modos de aprender. Assim, refletir sobre o papel da argumentação no contexto da educação inclusiva torna-se um passo importante para o fortalecimento de uma educação científica sensível à diversidade e com a participação de todos os estudantes, indistintamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste ensaio teve como objetivo discutir a importância da argumentação na educação científica em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, foram articuladas discussões teóricas sobre a argumentação no ensino de Ciências e sobre os fundamentos da educação inclusiva, buscando compreender de que maneira práticas argumentativas podem contribuir para o ensino e aprendizagem mais participativos e sensíveis à diversidade.

A partir da revisão e do diálogo com a literatura da área, evidenciou-se que a argumentação atualmente ocupa papel muito importante na educação científica, pois possibilita



aos estudantes melhor compreensão de conceitos e processos da ciência e produção de conhecimentos científicos. Nesse sentido, práticas pedagógicas baseadas na argumentação podem também favorecer ambientes de aprendizagem mais dialógicos, nos quais diferentes perspectivas, experiências e formas de expressão sejam consideradas no processo educativo.

No contexto da educação inclusiva, tais características revelam-se particularmente relevantes, uma vez que a argumentação pode ampliar as possibilidades de participação de estudantes com deficiência, reconhecendo diferentes formas de linguagem e interação. Assim, práticas argumentativas podem contribuir para tornar o ensino de Ciências mais acessível e participativo ao promover espaços de diálogo, de significados e de construção coletiva de explicações.

Este trabalho buscou aproximar a argumentação na educação científica e a educação inclusiva, dois campos de investigação frequentemente tratados de forma isolada, indicando que a articulação entre essas perspectivas pode oferecer caminhos possíveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Entretanto, é importante destacar que este estudo apresenta limitações relacionadas à ausência de dados empíricos que permitam observar de forma direta a implementação de práticas argumentativas em contextos inclusivos de ensino de Ciências. Nesse sentido, futuras investigações podem aprofundar essa discussão por meio de estudos empíricos que analisem como tais práticas se desenvolvem em diferentes contextos escolares e com distintos públicos.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para ampliar o debate e incentivar novas pesquisas que explorem as relações entre argumentação, ensino de Ciências e inclusão escolar, buscando promover uma educação científica mais democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M.; BITTAR, M. Universidade: educação especial e o processo de inclusão nos cursos das licenciaturas. **Intermeio**, Campo Grande, v. 11, n. 21, 2005.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1961.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1971.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.
- Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”**
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Brasília: CNE, 2015.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. A formação de professores de Física no contexto das necessidades educacionais de alunos com deficiência visual. In: BASTOS, F.; NARDI, R. **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

COSTA, M. B. L.; SILVA, A. C. T. E.; ATTIE, J. P. Argumentos de alunos na resolução de expressões aritméticas. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 9, 2024.

DE ARAÚJO JANUÁRIO, M. D.; MASSONI, N. T. O uso da argumentação na acepção de Stephen Toulmin articulado à abordagem histórico-epistemológica com enfoque no aluno. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 4, n. 3, 2021.

DRIVER, R.; NEWTON, P.; OSBORNE, J. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. **Science Education**, v. 84, n. 3, 2000.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**. Banco Mundial, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A configuração funcional da argumentação epistêmica: uma releitura do layout de Toulmin em perspectiva multidisciplinar. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, 2020.

GUIMARÃES, R. R.; MASSONI, N. T. O uso do modelo padrão de argumentação de Stephen Toulmin no ensino de ciências no âmbito da disciplina de física. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, 2020.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; FREDERICO-AGRASO, M. A argumentação sobre questões sociocientíficas: processos de construção e justificação do conhecimento em sala de aula. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 43, 2006.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidades**: o caso do ensino das ciências. São Paulo: Edusp, 2000.

KUHN, D. Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking. **Science Education**, v. 77, 1993.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.



- MOON N.W.; TODD R.L.; MORTON D.L.; & IVEY E. Accommodating students with disabilities in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) (pp. 8–21). Atlanta: **Center for Assistive Technology and Environmental Access**, Georgia Institute of Technology. 2012.
- OLIVEIRA, F. S.; CRUZ, M. C. P.; SILVA, A. C. T. E. Argumentação sociocientífica em torno da implantação de uma usina termoeletrica em Sergipe. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 43, 2021.
- PEREIRA, L. L. A aprendizagem do conteúdo de radioatividade por estudantes surdos usuários de Libras em um contexto de argumentação. 2017. 120 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- RIGOTTI, E.; GRECO MORASSO, S. Comparing the argumentum model of topics to other contemporary approaches to argument schemes. **Argumentation**, v. 24, 2010.
- RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.
- ROMINE, W., VAN GARDEREN, D., FOLK, W., LANNIN, A., JUERGENSEN, R., SMITH, C., ABDELNABY, H., & MILARSKY, T. Science Literacy: Using Multimodal STEM Text Sets to Help Students With Disabilities Engage in Argumentation. **Learning disability quarterly: journal of the Division for Children with Learning Disabilities**, 47(2), 84–96. 2024 <https://doi.org/10.1177/07319487231209505>
- SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensino e Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, 2015.
- SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, 2008.
- SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revelli**, v. 3, n. 1, 2011.
- SILVA, T. S.; LANDIM, M. F. Tecnologias assistivas no ensino de ciências a discentes com deficiência visual. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, 2021.
- SILVA, T. S.; LANDIM, M. F.; SOUZA, V. R. M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 1, 2014.
- SOUSA, W. P. A. A construção da argumentação na língua brasileira de sinais: divergências e convergências com a língua portuguesa. 2009. 210 f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.



TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, 2003.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Salamanca, Espanha, 1994.

WALTON, D.; MACAGNO, F. A classification system for argumentation schemes. **Argument & Computation**, v. 6, n. 3, 2015.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DIÁLOGOS COM A INTERCULTURALIDADE

INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN SCIENCE EDUCATION: DIALOGUES WITH INTERCULTURALITY

Helayne Cristina Carvalho do Nascimento¹

Raqueline Castro de Sousa Sampaio²

Alice Alexandre Pagan³

RESUMO

O estudo discute a inclusão de pessoas com deficiência no ensino de Ciências em diálogo com a interculturalidade, considerando as diferentes experiências, formas de participação e relações culturais presentes no contexto escolar. A questão que orienta a discussão é: a inclusão da pessoa com deficiência nas salas de aula de Ciências passa por um processo intercultural? O objetivo é dialogar sobre esse processo de inclusão, analisando suas aproximações com a perspectiva intercultural. O estudo foi desenvolvido por meio de revisão de literatura, fundamentada em discussões sobre inclusão da pessoa com deficiência, interculturalidade, multiculturalismo crítico e ensino de Ciências. A análise articula problemáticas históricas, políticas e pedagógicas da educação inclusiva às tensões entre universalismo e multiculturalismo, às contribuições da interculturalidade e às discussões sobre comunicação, planejamento e mediação pedagógica. Os referenciais analisados indicam que a inclusão não se restringe ao acesso ou à adaptação de recursos, mas envolve o reconhecimento das diferenças, das experiências e das formas de participação dos estudantes. Conclui-se que a perspectiva intercultural pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas, ao favorecer o diálogo, a equidade e o enfrentamento de preconceitos, estigmas e barreiras no ensino de Ciências.

Palavras-chave: Inclusão. Interculturalidade. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

¹ Doutoranda da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) - Polo-Universidade Federal De Sergipe. Email: helayneccn.ufs@gmail.com

² Doutoranda da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) - Polo-Universidade Federal De Sergipe. E-mail: raquelinecastro@ifpi.edu.br

³ Professora associada do Departamento de Biologia e Zoologia do Instituto de Biociências (IB) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Colaboradora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciada em Ciências Biológicas (UNEMAT 2002); Mestra em Educação (UFMT 2004) e Doutora em Educação, área: Ensino de Ciências e Matemática (USP 2009), tendo concluído pós-doutorado no Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA - 2018). E-mail: alice.pagan@ufmt.br



This study discusses the inclusion of persons with disabilities in Science education in dialogue with interculturality, considering the different experiences, forms of participation, and cultural relations present in the school context. It is guided by the question: does the inclusion of persons with disabilities in Science classrooms involve an intercultural process? The aim is to discuss this inclusion process by analyzing its connections with an intercultural perspective. The study was conducted through a literature review grounded in discussions on the inclusion of persons with disabilities, interculturality, critical multiculturalism, and Science education. The analysis connects historical, political, and pedagogical issues in inclusive education with tensions between universalism and multiculturalism, contributions from interculturality, and discussions on communication, planning, and pedagogical mediation. The literature indicates that inclusion is not limited to access or the adaptation of resources; it also involves recognizing students' differences, experiences, and forms of participation. It is concluded that an intercultural perspective can contribute to more inclusive pedagogical practices by fostering dialogue, equity, and the confrontation of prejudice, stigma, and barriers in Science education.

Keywords: Inclusion. Interculturality. Science Education.

1. INTRODUÇÃO

Para iniciar as discussões sobre ensino de Ciências, interculturalidade e inclusão de pessoas com deficiência, é essencial considerar as particularidades que permeiam o contexto escolar. A compreensão dessas relações requer o diálogo com perspectivas teóricas que possibilitem analisar criticamente as questões interculturais presentes na escola.

Nesse contexto, a escola, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) como espaço fundamental para a promoção da educação, enfrenta desafios significativos para assegurar condições equitativas de participação. Embora deva constituir um espaço de garantia de direitos e de ampliação de oportunidades, ainda podem ser observadas práticas e condições que produzem processos de exclusão, particularmente em relação às pessoas com deficiência. Esses desafios também afetam as salas de aula de Ciências, especialmente quando permanecem concepções e práticas orientadas por padrões homogeneizadores que pouco reconhecem a diversidade presente no espaço escolar.

No cenário nacional, dados do Censo Escolar da Educação Básica indicam que a Educação Especial registrou 2.458.159 matrículas em 2025, o que representa um crescimento de 82% em relação a 2021. A ampliação das matrículas evidencia a presença cada vez mais expressiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e reforça a necessidade de compreender as condições pedagógicas e institucionais que favorecem sua participação nos processos educativos (Brasil, 2026).



Nessa perspectiva, discutir a inclusão da pessoa com deficiência nas salas de aula de Ciências em diálogo com a interculturalidade implica considerar questões relacionadas ao acesso, à permanência, à participação e às diferentes formas de inserção dos estudantes nas experiências escolares. A interculturalidade possibilita ampliar essa discussão ao reconhecer que o espaço escolar é constituído por diferentes experiências, modos de comunicação, conhecimentos e formas de compreender e interagir com o mundo. Diante desse contexto, o artigo parte da seguinte questão norteadora: a inclusão da pessoa com deficiência nas salas de aula de Ciências passa por um processo intercultural? A partir dessa indagação, o objetivo é dialogar sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino de Ciências, analisando suas aproximações com a perspectiva intercultural.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste artigo organiza-se a partir de uma revisão de literatura sobre inclusão da pessoa com deficiência, interculturalidade, multiculturalismo crítico e ensino de Ciências. Inicialmente, são discutidas problemáticas históricas, políticas e pedagógicas relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional brasileiro. Em seguida, são apresentadas aproximações entre universalismo, multiculturalismo e ensino de Ciências, considerando as tensões que envolvem a valorização da diversidade cultural no currículo escolar. Na sequência, aprofunda-se a discussão sobre multiculturalismo crítico e interculturalidade, destacando suas contribuições para práticas pedagógicas inclusivas. Ainda são discutidas contribuições de Camargo (2012) para a compreensão da inclusão de estudantes com deficiência visual em aulas de Física, com ênfase na comunicação, no planejamento empático e na mediação pedagógica.

2.1 Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, de natureza teórica, desenvolvida a partir das obras e dos documentos que fundamentam a discussão apresentada ao longo do artigo. A revisão articula produções sobre inclusão da pessoa com deficiência, interculturalidade, multiculturalismo crítico e ensino de Ciências, com o propósito de analisar aproximações entre esses campos. O percurso analítico foi organizado em quatro eixos: o contexto brasileiro de luta pela inclusão da pessoa com deficiência; as relações entre universalismo, multiculturalismo e ensino de Ciências; as contribuições do multiculturalismo



crítico e da interculturalidade; e as discussões sobre comunicação, planejamento empático e inclusão a partir de Camargo (2012). Por se tratar de uma revisão teórica sustentada pelo material mobilizado no próprio texto, não são atribuídos ao estudo bases de dados, descritores, recorte temporal, corpus delimitado ou critérios de seleção não informados pelas fontes disponíveis.

2.2 O contexto brasileiro de luta pela inclusão da pessoa com deficiência

O pressuposto de que todos os estudantes precisam aprender, independentemente de sua especificidade, reforça a perspectiva da educação inclusiva, que se expande a cada dia. No entanto, é notório que uma grande parte dos professores não teve formação inicial que evidenciasse essa demanda, justificando a insegurança quando recebem um aluno com deficiência. No contexto brasileiro, desde a década de 90, foram instigadas políticas e legislações que orientam discussões acerca do direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à matrícula nas classes do ensino comum (Cruz, 2018). Essa obrigatoriedade exigiu dos sistemas de ensino o atendimento às novas demandas.

As políticas educacionais orientam que as escolas comuns possibilitem o acesso, a participação e a aprendizagem de indivíduos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, para que sejam incluídos plenamente nos contextos escolares (Brasil, 2008). No entanto, é fundamental observar que esta inclusão é complexa, pois, como disserta a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), incluir não se restringe a garantir a matrícula na escola, mas gerar espaços de permanência e aprendizagem do estudante de acordo com suas potencialidades.

Kassar (2016) evidencia que há dificuldades para a implementação de ações pedagógicas nas escolas brasileiras, ressaltando alguns pontos: discriminação sofrida pelos alunos com deficiência, por exemplo, na lista de chamada, na proposição de atividades escolares, no cumprimento das tarefas planejadas para turma em sua totalidade e na tabulação do desempenho ao fim do ano letivo. Ferreira e Toman (2020) discutem que, mesmo com a abertura de acesso aos estudantes na escola comum, muitas ainda são as dificuldades na realização de uma proposta pedagógica que vislumbre a participação ativa dos estudantes.

Rigo (2021) orienta a compreensão do que seja deficiência e diferença, entendendo que a diferença não é a deficiência. Existe a diferença porque é exposto um outro modo de vida, com possibilidades de aprendizagem diversas, e a escola muitas vezes não sabe lidar com toda essa diversidade, gerando conflitos e exclusão. O autor ainda salienta que incluir os estudantes



com deficiência é ir além das modificações arquitetônicas, de equipamentos e materiais ou recursos didáticos. É urgente pensar no currículo que é trabalhado, bem como nas práticas pedagógicas, rompendo com os padrões homogeneizadores de forma que o espaço escolar seja acolhedor e sensível às diferenças.

Para Magalhães e Cardoso (2010), a perspectiva homogeneizadora do ensino é problematizada através da perspectiva inclusiva de atendimento educacional às pessoas indistintamente. Nessa mesma direção, Magalhães (2002) expõe a necessidade de a escola estar atenta ao atendimento das diversidades, de forma que cumpra a função de favorecer a aprendizagem das pessoas para a liberdade e autonomia. Bauman (1998) reforça tal posicionamento, reafirmando que a diferença possibilita não enxergarmos o estudante com deficiência como aquele que precisa ser corrigido, mas enxergá-lo como quem tem condições de aprender, se desenvolver, podendo apresentar gestos, vivências e formas de participação distintas.

De acordo com Rigo (2021), as diferenças enfrentadas na escola são marcas identitárias de gênero, raça, sexualidade, dentre outras que definem o que pode ou não pode ser “normal” ou “anormal”. Essa constatação exige a revisão dos modos como a escola define normalidade, diferença e participação. Nessa direção, Skliar (1999) ressalta que os valores e as normas atribuídos às deficiências integram um discurso historicamente construído, no qual a deficiência não deve ser compreendida como objeto natural, fato dado ou fatalidade. Para ele, a diferença e a deficiência não estão apenas no corpo, mas nas formas sociais, culturais e institucionais de controle e regulação produzidas em relação ao outro.

2.3 Universalismo e multiculturalismo no ensino de ciências: aproximações com a inclusão da pessoa com deficiência

A segregação no espaço escolar gera exclusão e violação de direitos, portanto, a inclusão pressupõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pautadas no planejamento de ações, que favoreçam os diversos ritmos de aprendizagem. Nessa direção, é necessário respeitar as diferenças, conhecendo as necessidades de aprendizagem dos estudantes, para posteriores intervenções. O conhecimento de quem é o sujeito deve ser integrado ao caráter da diversidade humana, e não para rotulá-lo como um ser incapaz.

Ao longo da história, muitas são as marcas da exclusão dos que estão às margens dos padrões físicos e/ou intelectuais impostos nos diversos contextos sociais. São acumuladas situações de impedimento que inviabilizam a plena participação em vivências socioculturais construídas pela humanidade. Enxergar tais sujeitos a partir da ideia de corpos e mentes



anômalos é colocá-los em situação de desvantagem em comparação com um corpo socialmente aceito, produtivo e autônomo.

Atualmente, compreender a deficiência é estabelecer relações sobre a dimensão histórico-cultural dos conceitos, das concepções atuais, da cientificidade implementada para identificá-la e da noção de como as pessoas com deficiência se reconhecem em suas experiências de vida. Desse modo, é fundamental refletir sobre a construção das culturas dentro do espaço escolar, pois a pessoa com deficiência participa de experiências, modos de comunicação, formas de aprendizagem e trajetórias socioculturais que devem se relacionar com outras culturas presentes no ambiente escolar.

Partimos então das observações de Rosa et al. (2020), que destacam a importância de promover uma educação crítica voltada a grupos que buscam ascensão social, visando superar a subalternidade. Essa ação possibilita, nos espaços escolares, a discussão de temas anteriormente invisíveis, trabalhando para uma formação do estudante de maneira plural. Isso inclui a discussão das ciências a partir de múltiplas perspectivas, como as de povos africanos e de povos originários, entre outras. Nessa discussão podemos incluir a luta pela inclusão da pessoa com deficiência na construção de um currículo transversal e plural, focado na diversidade e livre de padrões ocidentalmente impostos.

Rosa et al. (2020) também apontam que, ao ampliarmos o conceito de ciência, os campos políticos, econômicos e sociais precisam apoiar a educação científica através do diálogo intercultural, afastando-se do currículo eurocêntrico e problematizando os saberes construídos na escola. A problematização dos saberes evidencia a relevância do multiculturalismo na educação científica.

Para Stanley e Brickhouse (2001), os educadores devem atuar como mediadores culturais, reconhecendo e valorizando as diferentes perspectivas culturais trazidas pelos estudantes em sala de aula, para promover um currículo plural e diversificado. Um exemplo prático é realizar estudos de caso interculturais para ilustrar como as influências culturais se manifestam no desenvolvimento da ciência, ampliando a compreensão dos estudantes. Tais estudos podem revelar como diferentes sociedades interpretam e aplicam conceitos da biologia molecular de maneiras distintas, além das cosmologias de povos indígenas que apresentam visões próprias sobre a natureza e o universo.

Nessa direção, Stanley e Brickhouse (2001) expõem a compreensão da natureza dos debates para a proposição de discussões entre as visões multiculturalistas e universalistas da ciência, enriquecendo o entendimento da natureza do conhecimento científico, com vistas a uma educação científica que promova um currículo plural. Aikenhead (1996) argumenta que a



aprendizagem de Ciências pode envolver o trânsito entre as subculturas do cotidiano dos estudantes e a subcultura da ciência escolar. O autor defende que o currículo e o ensino reconheçam explicitamente essas fronteiras culturais, de modo a tornar o conhecimento científico acessível a diferentes estudantes. No âmbito deste artigo, essa perspectiva contribui para pensar práticas que considerem as experiências e as formas de participação das pessoas com deficiência; essa aproximação constitui uma interpretação das autoras, e não uma discussão específica de Aikenhead sobre deficiência.

Em contraponto às perspectivas multiculturalistas, o universalismo sustenta que a ciência possui critérios epistemológicos próprios e que suas explicações não se reduzem às condições culturais em que são produzidas. Garrison (1997) discute a existência de uma realidade independente das interpretações individuais. Matthews (1994) e Gross e Levitt (1994), embora reconheçam que a atividade científica ocorre em contextos históricos e culturais, questionam posições que tratam o conhecimento científico apenas como construção social. Conforme sistematizam Rosa et al. (2020), a controvérsia não corresponde à negação da diversidade dos estudantes, mas aos critérios empregados para distinguir o conhecimento científico de outras formas de conhecimento no currículo de Ciências.

Siegel (1997) argumenta que é essencial respeitar a diversidade de crenças e ideias para reduzir as tensões entre o universalismo e o multiculturalismo. Por outro lado, Hodson (1993), Ogawa (1995) e Snively e Corsiglia (2001) são multiculturalistas que veem o universalismo como um fator de exclusão, baseado em princípios filosóficos, morais e políticos equivocados. Eles defendem a inclusão de uma diversidade de conhecimentos no currículo de ciências como forma de respeitar as crenças dos alunos que não estão familiarizados com a estrutura conceitual da ciência ocidental moderna.

Cobern e Loving (2001) acentuam que a ciência é desvalorizada e perde legitimidade ao promover a inclusão de outras formas de conhecimento, afirmando que nem todo saber empírico descritivo da natureza ou percepção racional da realidade pode ser classificado como ciência. Eles lamentam: “[...] a diversidade está perdida. O significado está perdido. A comunicação está perdida” (Cobern; Loving, 2001, p. 61). A citação enfatiza os ideais cientificistas que, segundo El-Hani e Mortimer (2007), veem a ciência com uma superioridade e hegemonia que impõe suas ideias de maneira que outros saberes sejam vistos como inferiores, gerando ainda mais tensão nos debates que envolvem universalismo e multiculturalismo. A postura cientificista, ao excluir outras formas de pensamento, transforma em caricatura o que poderia ser uma forma fascinante de conhecimento.

Candau (2008b) discute o multiculturalismo ao abordar as questões de discriminação e



exclusão enfrentadas por negros, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais, que lutam para ser visíveis e respeitados, participando efetivamente da sociedade. Nesse contexto, há uma diversidade de culturas que constroem diferentes formas de conhecimento. Seguindo essa linha, Cunha, Pagan e Wartha (2022) enfatizam os embates e as tensões gerados pelas variadas formas de existência no mundo e apontam os embates e tensões em torno da liberdade como princípio fundamental.

Tal liberdade é a base para uma inclusão efetiva, de modo que o estudante tenha condições de acesso e permanência na escola, com a garantia de que seus direitos constitucionais sejam protegidos por leis, independentemente de sua deficiência. Portanto, inclusão e diversidade cultural devem ser articuladas nas salas de aula de ciências, aproximando-se das ideias do multiculturalismo e desvendando a complexidade do processo de garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola com equidade e respeito às diferenças.

2.4 Multiculturalismo crítico, interculturalidade e ensino de ciências

Relacionar o multiculturalismo crítico, a interculturalidade e o ensino de ciências é expor marcas de desigualdade, racismo, discriminação e eurocentrismo que, para Canen, Arbache e Franco (2001), também implica questionar as ideias homogeneizadoras para a valorização da pluralidade cultural e o fomento de processos reflexivos do ponto de vista educacional e curricular.

Rosa (2019) ressalta que, no contexto escolar, o professor não deve esperar que ocorram momentos de conflitos culturais em suas salas de aula para discutir preconceitos, mas, antes disso, conhecer a historicidade do fato visando à emancipação e à transformação, abordando sistematicamente no conteúdo de Ciências a diversidade cultural, e não apenas em situações esporádicas. É envolver os conteúdos de ciências com debates sociais, econômicos e epistemológicos, com discussões multiculturalistas críticas. Antes de aprofundar essa discussão, é necessário discutir pontos do interculturalismo e do multiculturalismo.

Canclini (2012) compreende o mundo multicultural como a justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação. Essa compreensão permite observar que a diversidade cultural pode ser reconhecida em um mesmo espaço social, ainda que as relações entre os diferentes grupos nem sempre ocorram de forma integrada. Desse modo, o multiculturalismo refere-se à coexistência de distintas culturas, com ênfase no reconhecimento das diferenças e no respeito às identidades coletivas. No contexto educacional, essa discussão ganha relevância ao se aproximar do multiculturalismo crítico, que busca valorizar a diversidade cultural e promover



práticas pedagógicas orientadas pelo respeito, pela inclusão e pelo enfrentamento de desigualdades. Assim, mais do que admitir a presença de diferentes grupos étnicos, culturais e de gênero na escola, trata-se de reconhecer suas experiências e criar condições para que sejam consideradas no currículo e nas práticas educativas.

Por outro lado, o interculturalismo vai além do reconhecimento e valorização das culturas distintas, incentivando a interação e o diálogo entre elas. Esse conceito abrange um conjunto de propostas que promovem a convivência democrática entre diferentes culturas. Para Fleuri (2003), a ideia é integrar essas culturas mantendo suas particularidades intactas, estimulando o potencial criativo e dinâmico que emerge das interações entre diversos agentes e seus contextos. No contexto da inclusão de pessoas com deficiência, a interculturalidade implica criar um ambiente educacional onde as especificidades culturais e as necessidades dos alunos com deficiência são não apenas reconhecidas, mas também integradas, promovendo um aprendizado colaborativo e inclusivo.

Para Banks (1999), a perspectiva multicultural crítica nas práticas educativas caracteriza-se pela valorização do potencial dos estudantes pelos professores, pelo uso de técnicas de ensino cooperativas e pela valorização de suas culturas por meio de uma linguagem própria, de modo a instigá-los a superar seus limites. Também se deve propor um currículo que incorpore as vivências de diversos grupos étnicos, culturais e de gênero. Isso envolve materiais didáticos inclusivos, protocolos de avaliação que considerem a diversidade social, étnica e cultural e um ambiente escolar favorável à participação. Para Rosa (2019), os professores precisam valorizar as culturas dos estudantes, acreditando na potencialidade de todos com práticas livres de preconceitos e discriminações.

Canen e Oliveira (2002) apresentam três categorias centrais nas práticas pedagógicas multiculturais: crítica cultural, hibridização discursiva e ancoragem social dos discursos. A crítica cultural fomenta que grupos minoritários analisem suas identidades étnicas, questionem sua posição subalternizada, reivindiquem princípios de liberdade, prática social e democracia ativista, valorizando os conhecimentos oriundos de diferentes culturas. A hibridização discursiva expõe a ideia de combinação de diferentes discursos: por exemplo, podemos inferir os do ensino de ciências e a inclusão de pessoas com deficiência, o que pode avançar para a diminuição de metáforas preconceituosas. A ancoragem social dos discursos relaciona discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros. Como exemplo, as autoras expõem a relação do discurso biológico sobre a pele com um discurso social e multicultural, desafiando preconceitos raciais.

Rosa (2019) observa que as categorias mencionadas por Canen e Oliveira (2002)



oferecem vieses promissores para o fomento de um ensino sob a perspectiva multicultural crítica. Nessa direção, enfatiza-se o diálogo e a valorização das culturas, com vistas a uma democracia ativista. Tal ensino, por meio da ancoragem social dos discursos, contribuirá para a formação cidadã, transmitindo conceitos e abordando temas de cunho político e social. Quanto à hibridização discursiva, expõem-se as diferentes formas de expressar a cultura, ao relacionar o discurso biológico sobre a pele com um discurso social e multicultural.

Candau e Koff (2006) e Candau (2008a) aproximam a educação crítica e emancipatória do multiculturalismo crítico, compreendendo essa perspectiva como uma via para promover o respeito às diferenças e a efetivação dos direitos humanos. Para as autoras, esse processo exige a desconstrução de preconceitos e discriminações, bem como o questionamento do caráter monocultural e etnocêntrico ainda presente nos currículos escolares, muitas vezes sustentado por conteúdos tratados como verdades absolutas. Nesse sentido, a valorização de diferentes culturas passa pelo diálogo, pelas práticas pedagógicas e pelas políticas educacionais, sem perder de vista as tensões que envolvem igualdade e diferença no espaço escolar.

Rosa (2019) aponta que a perspectiva multicultural crítica não deve se limitar a situações ou atividades pontuais. Como toda prática educacional, é uma abordagem ideológica e política que deve permear todo o currículo escolar. A autora enfatiza que uma educação com essa abordagem pode preparar futuras gerações não apenas para rejeitar práticas eurocêntricas e intolerância em relação ao outro, mas também para participar ativamente na construção de democracias plurais.

2.5 Comunicação, planejamento empático e inclusão: aproximações a partir de Camargo (2012)

Nesta seção, são discutidas contribuições de Camargo (2012), presentes na obra Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física, na qual o autor descreve situações enfrentadas por licenciandos ao ministrarem aulas para estudantes cegos. Essa abordagem converge com questões relacionadas ao ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva, especialmente quando se considera a necessidade de planejamento, comunicação acessível e mediação pedagógica.

Camargo (2012) ressalta as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos ao planejar atividades inclusivas nas aulas de Física. Os licenciandos manifestaram dificuldades decorrentes do desconhecimento das necessidades de aprendizagem de pessoas com deficiência visual, da centralidade atribuída à visualização dos fenômenos científicos e da permanência de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. O autor enfatiza que, ao abordar fenômenos



científicos, a comunicação precisa ser cuidadosamente planejada, pois a dependência exclusiva de recursos visuais pode restringir a participação de estudantes cegos. Mitos, como a crença de que o tato e a audição substituem automaticamente a visão ou a ideia de que o estudante cego vive em um mundo totalmente escuro, revelam estigmas ainda presentes no contexto educacional.

O argumento sobre a limitação para o planejamento inclusivo é relevante, mas também indica a necessidade de buscar alternativas para a participação de todos os estudantes, considerando suas especificidades, trajetórias e formas de aprendizagem. Nesse sentido, planejar aulas com empatia implica reconhecer que a inclusão não se limita à adaptação pontual de materiais, mas envolve a construção de estratégias comunicacionais, didáticas e relacionais. Para Camargo (2012), a comunicação constitui uma estratégia fundamental, pois o contato entre professor e estudante gera processos comunicativos que produzem significados e podem ampliar a participação nas situações de ensino e aprendizagem.

Camargo (2012) ainda salienta que a comunicação em sala de aula possui grande potencial inclusivo ao motivar a participação efetiva dos estudantes. Uma comunicação adequada pode favorecer a inclusão, enquanto uma comunicação inadequada pode restringir o acesso dos estudantes às situações de ensino e aprendizagem. Para o autor, o tema da inclusão mobiliza os ambientes sociais a se adaptarem à diversidade. Portanto, a comunicação constitui ferramenta essencial para a aproximação entre o professor de ciências e as experiências dos estudantes, pois, quanto mais o professor conhece seus modos de participação, mais pode planejar intervenções pedagógicas inclusivas, interculturais e sensíveis às diferenças.

Diante das contribuições apresentadas, podemos inferir que o ensino de ciências na perspectiva inclusiva e intercultural é aquele que reconhece as diversas experiências presentes no espaço escolar. O estudante com deficiência participa de trajetórias, formas de comunicação e modos de aprendizagem que precisam ser considerados no planejamento pedagógico. Para tanto, há possibilidades de aproximação entre professores e estudantes, favorecendo práticas pedagógicas mais significativas, participativas e respeitadas para todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula de ciências está relacionada a um processo intercultural, pois envolve reconhecer e valorizar diferentes experiências, formas de participação e modos de aprendizagem presentes no ambiente escolar. Esse processo vai além da adaptação de materiais pedagógicos ou do cumprimento de requisitos legais, pois exige uma educação que considere múltiplas formas de conhecimento, comunicação e expressão



cultural. O ensino de ciências orientado por uma perspectiva intercultural permite que professores atuem como mediadores culturais, favorecendo o diálogo entre diferentes formas de compreender e interagir com o mundo, de modo a construir um currículo mais inclusivo e plural.

A abordagem intercultural na inclusão de pessoas com deficiência implica desenvolver práticas pedagógicas empáticas e comunicativas, considerando as experiências e os contextos dos estudantes. Isso favorece a participação ativa de todos, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso. Compreende-se, assim, que a inclusão da pessoa com deficiência nas salas de aula de ciências constitui um processo intercultural, essencial para garantir uma educação equitativa e de qualidade.

Entendemos que as diferenças presentes na sala de aula de ciências requerem dos professores uma abordagem que respeite o caráter intercultural da sociedade. A perspectiva do ensino de ciências guiado pela razão do coração, como discutido por Teixeira, Oliveira e Queiroz (2019), destaca a importância de ser sensível às situações emergentes para transformar o ambiente escolar com base em valores humanos. Esses valores incluem a valorização das vozes historicamente marginalizadas, entre elas as de estudantes com deficiência, promovendo uma aula de Biologia humana, plural e dialógica.

Conectar razão e coração, diálogo e tolerância, contribui para promover uma escola sem mordida, na qual a justiça seja compreendida por meio de uma razão que incorpora estima, admiração e compaixão. Teixeira, Oliveira e Queiroz (2019) defendem que a aula de Biologia deve inspirar professores a construir visões de mundo baseadas na ética da razão cordial, desenvolvendo práticas políticas humanizadas. Dorvillé e Teixeira (2019) destacam a importância de educar por meio das emoções para promover a empatia e possibilitar a consideração de diferentes pontos de vista.

Compreender o ser humano empaticamente possibilita que o colega de classe seja percebido em sua dignidade e diferença favorecendo processos de ensino e aprendizagem construídos a partir de experiências diversas. Portanto, enfatizar discussões sobre interculturalidade nas aulas de ciências dá visibilidade às questões de inclusão de estudantes com deficiência, articulando empatia, comunicação, conteúdos científicos e práticas pedagógicas cordiais.

Cabe ressaltar, ainda, que este estudo apresenta limitações, principalmente no que diz respeito à análise prática das estratégias pedagógicas aplicadas ao ensino de ciências para estudantes com deficiência. Para aprofundar essa questão, seria necessário realizar pesquisas empíricas que investiguem o impacto dessas práticas na aprendizagem e no desenvolvimento



desses estudantes, além de ampliar o debate sobre a formação continuada dos professores e o suporte institucional oferecido às escolas. Portanto, futuras pesquisas são essenciais para contribuir com o avanço das políticas e práticas educacionais inclusivas, no sentido de assegurar que todos os estudantes possam usufruir de uma educação que favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- AIKENHEAD, Glen S. **Science education: border crossing into the subculture of science.** *Studies in Science Education*, v. 27, n. 1, p. 1-52, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057269608560077>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057269608560077>. Acesso em: 18 maio 2026.
- BANKS, James A. **An introduction to multicultural education.** New York: Allyn & Bacon, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 maio 2026.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 3 ago. 2026.
- CAMARGO, Eder Pires de. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Edusp, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/>. Acesso em: 22 ago. 2026.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 13-37.



CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBffmgmBRgGN6NDzT6MPsDm/>. Acesso em: 22 ago. 2026.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61-74, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2026.

COBERN, William W.; LOVING, Cathleen C. **Defining “science” in a multicultural world: implications for science education.** Science Education, v. 85, n. 1, p. 50-67, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200101\)85:1%3C50::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200101)85:1%3C50::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-G). Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1098-237X%28200101%2985%3A1%3C50%3A%3AAID-SCE5%3E3.0.CO%3B2-G>. Acesso em: 18 maio 2026.

CRUZ, Ivoneide Dantas da. **Interfaces entre inclusão e Educação Especial: com a palavra... os professores!** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

CUNHA, C.; PAGAN, A. A.; WARTHA, E. J. **Diversidade e preconceito no ensino de Ciências: elementos para a formação de professores.** Vitruvian Cogitationes, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 50-64, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/rvc.v1i1.63584>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/vitruvian/index.php/revisvitruscogitationes/article/view/63584>. Acesso em: 18 maio 2026.

DORVILLÉ, Luís Fernando; TEIXEIRA, Pedro Pinheiro. **Ensino de Ciências e Biologia e a necessidade de uma ética cordial: ensino de evolução, crenças religiosas e estratégias empáticas.** In: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Vallaro Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello (org.). Conteúdos cordiais: Biologia humanizada para uma escola sem mordaca. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

EL-HANI, Charbel Niño; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching.** Cultural Studies of Science Education, v. 2, p. 657-702, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-007-9064-y>. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14463>. Acesso em: 18 maio 2026.

FERREIRA, Giselle C.; TOMAN, Alexandre. **Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?** Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 367-386, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.54811>. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.54811>. Acesso em: 18 maio 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 18 maio 2026.



em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2026.

GARRISON, Jim. **An alternative to von Glasersfeld's subjectivism in science education: Deweyan social constructivism.** Science & Education, v. 6, p. 543-554, 1997.

GROSS, Paul R.; LEVITT, Norman. **Higher superstition: the academic left and its quarrels with science.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994.

HODSON, Derek. **In search of a rationale for multicultural science education.** Science Education, v. 77, n. 6, p. 685-711, 1993.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>. Acesso em: 18 maio 2026.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação especial: uma perspectiva inclusiva.** In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; Ed. UECE, 2002. v. 1, p. 35-45.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 45-61, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100003>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100003>. Acesso em: 18 maio 2026.

MATTHEWS, Michael R. **Science teaching: the role of history and philosophy of science.** New York: Routledge, 1994.

OGAWA, Masakata. **Science education in a multiscience perspective.** Science Education, v. 79, n. 5, p. 583-593, 1995.

RIGO, Neusete Machado. **A formação continuada de professores nos processos de inclusão escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade.** Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v2i0.6953>. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/repi/article/view/e20218>. Acesso em: 18 maio 2026.

ROSA, Isabela Santos Correia. **Diálogo entre o pluralismo epistemológico e o multiculturalismo crítico na formação inicial de professores/as de Biologia.** 2019. 360 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31478>. Acesso em: 18 maio 2026.

ROSA, Isabela Santos Correia; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de; SANTANA, Catiana Santos Correia. **Universalismo, pluralismo epistemológico e multiculturalismo crítico: problematizando a possibilidade de uma nova posição epistemológica.** Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. especial, p. 726-742, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54136>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54136>. Acesso em: 18 maio 2026.



SIEGEL, Harvey. **Science education: multicultural and universal**. Interchange, v. 28, p. 97-108, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SNIVELY, Gloria; CORSIGLIA, John. **Discovering indigenous science: implications for science education**. Science Education, v. 85, n. 1, p. 6-34, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200101\)85:1%3C6::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200101)85:1%3C6::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-R). Disponível em: [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200101\)85:1%3C6::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200101)85:1%3C6::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-R). Acesso em: 18 maio 2026.

STANLEY, William B.; BRICKHOUSE, Nancy W. **Teaching sciences: the multicultural question revisited**. Science Education, v. 85, n. 1, p. 35-49, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200101\)85:1%3C35::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200101)85:1%3C35::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-6).

Disponível em: [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200101\)85:1%3C35::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200101)85:1%3C35::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-6). Acesso em: 18 maio 2026.

TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Vallaro Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. **Uma introdução aos conteúdos cordiais: pensar as ciências com a razão do coração**. In: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Vallaro Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello (org.). Conteúdos cordiais: Biologia humanizada para uma escola sem mordada. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL

THE ROLE OF TECHNOLOGIES IN THE INCLUSION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Jhonatas Isac Pereira Nunes Lima¹

Marcos Batinga Ferro²

Carlos Alberto de Vasconcelos³

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência por meio do uso de tecnologias é um tópico relevante no contexto da sociedade contemporânea. Na história da humanidade, nunca tivemos tantos meios de informação e comunicação quanto hoje. Ressalta-se a importância de transformar essas possibilidades em estratégias para o contexto educacional inclusivo. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é compreender como as tecnologias podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual nos ensinos Fundamental e Médio. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), realizando a análise dos dados com base no referencial teórico do próprio trabalho. Os resultados evidenciam a importância do uso de tecnologias no âmbito educacional sob a perspectiva inclusiva. Tais recursos podem incluir, por exemplo, *softwares* desenvolvidos para auxiliar pessoas com deficiência em suas atividades diárias, como leitores de tela, comunicação alternativa e aumentativa e sistemas de reconhecimento de voz, entre outros. Conclui-se que a utilização de tecnologias voltadas para uma educação inclusiva possibilita diferentes formas de potencializar o desempenho dos estudantes, tornando esses recursos importantes aliados no processo educacional.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC/UFS/CNPq). Membro do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq). E-mail: jhonatasisac1997@gmail.com

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC/UFS/CNPq). E-mail: marcosbating@gmail.com

³ Pós-doutor em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC). E-mail: grupo.foptic@gmail.com



Palavras-chave: Deficiência visual. Educação inclusiva. Tecnologias assistivas. Acessibilidade educacional.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities through the use of technologies is a relevant topic in contemporary society. In human history, we have never had so many means of information and communication as we do today. Therefore, it is important to transform these possibilities into strategies for an inclusive educational context. From this perspective, the objective of this study is to understand how technologies can enhance the teaching-learning process of students with visual impairments in Elementary and High School education. Methodologically, a qualitative research approach was adopted through a bibliographic survey conducted in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with data analysis based on the theoretical framework of the study itself. The results highlight the importance of using technologies in education from an inclusive perspective. Such resources may include, for example, software designed to assist people with disabilities in their daily activities, such as screen readers, alternative and augmentative communication tools, and voice recognition systems, among others. It is concluded that the use of technologies aimed at inclusive education enables different ways of enhancing students' performance, making these resources important allies in the educational process.

Keywords: Visual impairment. Inclusive education. Assistive technologies. Educational accessibility.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência visual no ambiente educacional constitui um dos principais desafios para a efetivação de uma educação equitativa e de qualidade. Nos últimos anos, os debates em torno da acessibilidade e da equidade educacional intensificaram a discussão sobre a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e das Tecnologias Assistivas (TA) como estratégias fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.

As TDIC englobam recursos tecnológicos amplamente utilizadas no contexto educacional, como computadores, tablets, acesso à internet, plataformas digitais e redes sociais. Já as TA referem-se a um conjunto de recursos e serviços voltados à promoção da funcionalidade, autonomia e inclusão de pessoas com deficiência. No caso específico da deficiência visual, destacam-se leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, impressoras Braille e dispositivos de ampliação, que viabilizam o acesso a conteúdos educacionais em formatos alternativos como áudio, texto digital e Braille eletrônico. Para Souza (2024) a integração de tecnologias assistivas no ambiente escolar tem se mostrado fundamental para a inclusão de



estudantes com deficiência visual.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, 3,4% da população brasileira com dois anos ou mais de idade declarou ter muita dificuldade ou incapacidade total para enxergar, o que corresponde a aproximadamente 6,978 milhões de pessoas. Além disso, a prevalência foi maior entre as mulheres (4,0%) em comparação aos homens (2,7%). Esses dados evidenciam a relevância de se desenvolver políticas públicas e estratégias pedagógicas que assegurem o direito à educação inclusiva com qualidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o planejamento didático-pedagógico contemple a diversidade presente nas salas de aula, garantindo o atendimento qualitativo às demandas dos estudantes com deficiência visual. As tecnologias, nesse cenário, desempenham um papel essencial ao proporcionar um novo dinamismo às práticas educacionais inclusivas, promovendo maior acessibilidade e participação efetiva desses estudantes no processo de construção do conhecimento (Frazão *et al.*, 2020).

Assim, o objetivo do presente estudo é compreender como as tecnologias podem potencializar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual nos Ensinos Fundamental e Médio. Busca-se, ainda, refletir sobre as contribuições didático-pedagógicas dessas tecnologias para a inclusão escolar de discentes com deficiência visual, considerando suas potencialidades e desafios.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão de literatura. Foram utilizados como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores “Deficiência Visual”, “Inclusão Escolar” e “Tecnologia Assistiva”. Além disso, o estudo fundamenta-se em autores que discutem criticamente a temática da inclusão educacional e do uso de tecnologias voltadas a esse público.

2. A TECNOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

A relevância da tecnologia na sociedade contemporânea nunca foi tão expressiva. Isso se justifica pela sua essencialidade na conexão entre as pessoas e no fornecimento de meios de acesso à educação, ao comércio, ao emprego e ao entretenimento, entre outros aspectos da vida social. Em função dessa realidade, a tecnologia tem sido caracterizada como um recurso capaz de superar barreiras - sejam elas sociais, físicas ou educacionais. Nessa direção, Vasconcelos (2020) observa que os meios tecnológicos são extensões inerentes ao ser humano, fato que se evidenciou, de forma contundente, durante o período de disseminação da Covid-19.

No campo educacional, Barreto (2014) destaca que, sobretudo nas últimas duas décadas,



as tecnologias da informação avançaram de modo substancial nas escolas. A incorporação desses recursos ao ambiente escolar promoveu a inserção de novas práticas no processo de ensino-aprendizagem, como a utilização de equipamentos eletrônicos que passaram a servir de suporte às aulas, a exemplo da exibição de vídeos didáticos por meio de reprodutores de mídia.

Considerando que a educação é um processo contínuo e que se estende ao longo da vida, o acesso a ela deve ocorrer independentemente do tempo ou do local. Nessa perspectiva, Veraszto, Baião e Souza (2019) argumentam que a tecnologia pode viabilizar o acesso à aprendizagem, especialmente para aqueles que, por diferentes motivos, não conseguem frequentar presencialmente a escola. Para esses estudantes, os recursos tecnológicos representam a possibilidade de acesso aos conteúdos didáticos, favorecendo a continuidade do processo educativo.

Considerando que a educação é um processo contínuo e que se estende ao longo da vida, o acesso a ela deve ocorrer independentemente do tempo ou do local. Nessa perspectiva, Veraszto, Baião e Souza (2019) argumentam que a tecnologia pode viabilizar o acesso à aprendizagem, especialmente para aqueles que, por diferentes motivos, não conseguem frequentar presencialmente a escola. Para esses estudantes, os recursos tecnológicos representam a possibilidade de acesso aos conteúdos didáticos, favorecendo a continuidade do processo educativo.

De forma complementar, Kenski (2012, p. 24) define tecnologia como um conjunto de “conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Assim, desde objetos simples, como uma caneta, até os mais complexos, como um computador, exigem planejamento, pesquisa e criação — elementos que compõem o universo das tecnologias.

Com base nesse entendimento, é possível afirmar que as transformações provocadas pelas tecnologias contemporâneas impactaram significativamente a forma como a educação passou a ser desenvolvida, ou poderia ser, caso se considere que muitos recursos ainda estão ausentes em grande parte das escolas, sobretudo na rede pública. A escassez de infraestrutura e a dificuldade de acesso a esses meios ainda constituem obstáculos à implementação plena de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Paralelamente, observa-se também que a relação entre tecnologia e escola provoca efeitos no currículo escolar. De acordo com Confessor (2011), essa relação contribui para sua ampliação e flexibilização, uma vez que os alunos podem complementar os conhecimentos adquiridos em sala de aula por meio da navegação autônoma na internet. O acesso imediato a uma ampla gama de informações favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tanto para o estudante,



quanto para o professor, que poderá explorar novos caminhos de avaliação e ensino.

Essa multiplicidade de informações, somada à presença constante da tecnologia no ambiente domiciliar do aluno, permite que o princípio da aprendizagem ao longo da vida se concretize. O estudante, nesse contexto, passa a ter autonomia para organizar seu próprio processo de aprendizagem, ajustando-o ao seu ritmo e às suas necessidades específicas.

Além da escola, outros espaços sociais tornaram-se igualmente educativos. Para Gadotti (2005, p. 16), “o lar, o ambiente de trabalho e a própria sociedade civil também se constituem como espaços de formação, possibilitando que indivíduos busquem, no ciberespaço, meios de aprender a distância, acessar conteúdos em rede e atender às suas demandas de conhecimento”.

Contudo, é fundamental reconhecer que, embora a tecnologia esteja amplamente presente no cotidiano, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para utilizá-la como apoio ao aprendizado fora da escola. Nesse cenário, o ambiente escolar torna-se o ponto de partida essencial para que esses alunos tenham acesso a recursos tecnológicos que possibilitem o acesso à informação e o desenvolvimento de habilidades educacionais.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à necessidade de integração das tecnologias da informação ao planejamento pedagógico. Segundo Barreto (2014), não se pode dissociar o aprendizado da autonomia do estudante, especialmente no que tange à realização de pesquisas. Por essa razão, é imprescindível estimular o uso de recursos tecnológicos como instrumentos de investigação e construção do conhecimento.

Como destacam Lima e Vasconcelos (2021), a educação está imersa em uma realidade tecnológica ubíqua. Assim, os recursos tecnológicos devem ser compreendidos como meios de suporte, capazes de viabilizar abordagens didáticas inovadoras, integradas aos conteúdos curriculares, adaptadas à natureza dos dispositivos utilizados.

Entretanto, Sommer e Bujes (2006) alertam para a distância entre a presença da tecnologia na sociedade e sua efetiva utilização no campo educacional. Isso se deve, em grande medida, à falta de equipamentos adequados e à carência de formação dos profissionais da educação para utilizá-los de forma significativa nos diferentes níveis de ensino.

Desafios persistem, como a falta de formação adequada dos professores e a escassez de recursos tecnológicos em algumas instituições. A ausência de adaptações curriculares pode resultar na exclusão de estudantes com deficiência visual, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas e acessíveis (Cruvinel, 2023)

Por fim, como ressalta novamente Confessor (2011), a educação, por ser um dos pilares mais influentes da sociedade, tende a refletir os rumos e a imagem do país. A tecnologia, nesse contexto, representa não apenas uma perspectiva de desenvolvimento escolar, mas também um



sinal do compromisso com o futuro da educação, ampliando as possibilidades de pesquisa, aprendizado e desenvolvimento de competências para os estudantes.

2.1 Contribuição da tecnologia para a inclusão de pessoas com deficiência visual na escola

A tecnologia é frequentemente associada ao seu caráter libertador, pois possibilita a superação de barreiras físicas, sociais e educacionais – sendo estas últimas, especialmente no caso das pessoas com deficiência, entraves consideráveis à plena participação na sociedade. No ambiente escolar, de acordo com Joly (2002), as maiores dificuldades estão relacionadas à aprendizagem, sobretudo quando o ensino permanece atrelado a métodos tradicionais, o que pode limitar o uso de recursos pedagógicos mais dinâmicos e inclusivos.

Nesse cenário, o computador e a internet, quando utilizados por professores com formação, constituem recursos potentes de ensino. Como afirma Schwartz (1999, p. 32), “ter acesso à internet não é mais uma questão de aumentar a capacidade de raciocínio. Passou a ser vital. É como saber ler e escrever nos anos 50”. Tal afirmação ressalta a importância da apropriação das tecnologias como competência básica no mundo contemporâneo.

A integração dos estudantes com deficiência visual à rede regular de ensino exige que eles acompanhem o mesmo currículo dos demais alunos. No entanto, quando o processo de ensino-aprendizagem se apoia exclusivamente em recursos como lousa e livros impressos, sem adaptações, o acesso ao conhecimento torna-se limitado. Nesse contexto, os recursos tecnológicos emergem como meios essenciais para garantir equidade no percurso educacional desses alunos.

Um dos avanços mais significativos nesse campo é o desenvolvimento de softwares leitores de tela. Esses programas convertem informações textuais em mensagens auditivas, possibilitando que os estudantes com deficiência visual tenham acesso a livros, materiais didáticos e conteúdos digitais. Aplicativos que transformam imagens em descrições sonoras também contribuem para a compreensão de gráficos e outros elementos visuais, ampliando o alcance da aprendizagem.

Santos (2016) argumenta que, ao possibilitarem o desenvolvimento das mesmas habilidades que os alunos sem deficiência, tais recursos atenuam os efeitos da limitação visual. Ainda assim, é essencial compreender que as tecnologias atuam como recursos facilitadores, e não substituem a mediação pedagógica nem a intencionalidade educativa do professor.

A esse respeito, Sommer e Bujes (2006) destacam que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são aliadas na promoção da igualdade de condições para a aprendizagem. O uso de softwares de leitura, por exemplo, é apontado pelos autores como um caminho eficaz para garantir que o conteúdo escolar esteja acessível aos estudantes com deficiência visual.



Outro aspecto importante é a produção de materiais em formatos acessíveis, como textos em braille ou digitalizados. Com os avanços na tecnologia de impressão em braille, tornou-se mais viável a confecção de materiais adaptados, promovendo maior autonomia dos estudantes. Paralelamente, os textos digitais acessíveis, com possibilidade de personalização de fonte, cor e tamanho, contribuem para uma experiência de leitura mais confortável e individualizada.

A produção de materiais acessíveis, como textos em braille e digitais, também desempenha um papel crucial na eliminação de barreiras educacionais. A evolução das tecnologias de impressão em braille facilitou a disponibilização de materiais educativos adaptados, promovendo a independência dos alunos com deficiência visual (Narciso *et al.*, 2025).

Diante disso, cabe à escola não apenas fornecer os equipamentos necessários, mas também assegurar que os estudantes aprendam a utilizá-los de maneira eficaz. A simples presença dos recursos não garante a inclusão; é fundamental oferecer formação tanto aos educandos quanto aos professores, para que o uso das tecnologias seja significativo e apropriado aos contextos específicos de aprendizagem.

Confessor (2011) enfatiza que o uso das tecnologias deve permitir que o desenvolvimento do estudante ocorra de forma personalizada. Para isso, o professor exerce papel crucial ao mediar o uso desses recursos, organizando o planejamento didático de modo a atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Entre as possibilidades de uso no cotidiano escolar, Barreto (2014) menciona a utilização de programas de reconhecimento de voz, que permitem aos alunos com limitações motoras a transcrição automática da fala do professor. Dessa maneira, esses estudantes podem acompanhar e registrar as aulas sem que suas limitações físicas interfiram diretamente no processo de aprendizagem.

Já Veraszto, Baião e Souza (2019) abordam o uso de aplicativos leitores de tela como facilitadores da pesquisa e do estudo independente, o que fortalece a autonomia dos estudantes. Com o domínio dessas ferramentas, os alunos tornam-se menos dependentes da mediação direta do professor para acessar informações e realizar tarefas escolares.

Além disso, Barreto (2014) aponta que, para os alunos com dificuldades na fala, sistemas de comunicação alternativa, como softwares que reagem a comandos por imagens ou toque e sintetizam voz, representam avanços importantes. Embora ainda em processo de aprimoramento, esses sistemas ampliam as possibilidades de expressão dos estudantes com deficiência.

Por fim, Confessor (2011) destaca que há um número crescente de programas com interfaces intuitivas, voltadas para alunos com dificuldades de movimentação. Esses recursos permitem desde a produção de textos por comando de voz até a participação em atividades



remotas, o que revela a amplitude de estratégias tecnológicas aplicáveis ao contexto escolar inclusivo.

Assim, é possível afirmar que as tecnologias, quando articuladas ao projeto pedagógico da escola e mediadas por práticas docentes qualificadas, têm o potencial de promover não apenas o acesso ao currículo, mas também a valorização da diversidade e da autonomia dos estudantes com deficiência visual. Mais do que recursos, elas tornam-se aliadas na construção de uma educação inclusiva e equitativa.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa, a partir de dados de um levantamento bibliográfico, com finalidade de analisar o fenômeno investigado de diferentes maneiras. Busca-se compreender como as tecnologias podem potencializar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual nos Ensinos Fundamental e Médio. Além disso, busca-se compreender quais as vantagens desses recursos utilizados de maneira didática-pedagógica na inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Acerca da pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) enfatizam sua importância para o procedimento metodológico: “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Nessa perspectiva, esse processo não se limita à mera recapitulação de informações, visto que sua finalidade reside em viabilizar a concepção de novas ideias, a formação de conceitos inéditos e a adoção de perspectivas construtivas acerca de um tema específico.

A coleta de dados foi efetuada na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), uma base de dados especializada destinada a abrigar os trabalhos provenientes do escopo da pós-graduação stricto sensu, isto é, dissertações e teses. Devido à sua capacidade de incorporar as mais recentes pesquisas realizadas nesse nível de ensino, oriundas de distintos programas de pós-graduação em todo o território nacional, essa base de dados assume uma significativa relevância no contexto desta pesquisa, proporcionando ao investigador uma visão abrangente do estado atual do seu campo de interesse.

Para a análise dos dados derivados do levantamento bibliográfico, optamos por empregar a inferência consoante ao arcabouço teórico próprio da investigação. Essa seleção metodológica repousa na nossa percepção da relevância subjacente à conexão dos dados empíricos com o embasamento teórico, a fim de aprimorar a compreensão dos resultados obtidos.



Para a realização do levantamento bibliográfico, os passos utilizados foram os os que descreveremos a seguir. Na etapa inicial, utilizamos a funcionalidade “busca avançada” disponível no repositório eletrônico. Fizemos uso dos filtros de busca com base nos critérios dos resumos em língua portuguesa. Para orientar o processo de busca, empregamos descritores específicos. No campo da pesquisa, empregamos os descritores: “deficiência visual” AND “inclusão escolar” AND “tecnologia assistiva”.

Na 2ª etapa, procedeu-se à busca por meio do parâmetro “idioma”, estabelecendo como critério a designação “português”. Tal abordagem foi adotada considerando que serão trabalhados na pesquisa os Ensinos Fundamental e Médio da educação brasileira, sendo assim, o idioma português como sua língua oficial. No campo “tipo de documento”, foram criteriosamente assinaladas as alternativas “tese” e “dissertação”. Essa seleção se justifica em virtude da natureza acadêmica das produções pertinentes ao escopo da pesquisa.

Na 3ª etapa, procedeu-se à definição do intervalo temporal no campo “ano de defesa”, que englobou o período de 2017 a 2022. Essa seleção fundamenta-se na imperatividade de contemplar as produções científicas dos últimos cinco anos. Tal abordagem se justifica pelo intuito de abarcar pesquisas contemporâneas que reflitam o estado atual da produção científica relacionada à temática em foco. Dessa maneira, busca-se discernir a evolução dessa produção e identificar vias inexploradas, a fim de fomentar abordagens inovadoras e evitar a redundância de informações já contempladas por outras investigações.

Após a execução das etapas delineadas, foi possível identificar um total de treze obras publicadas no período compreendido, conforme a imagem 1. Mediante a aplicação de critérios de inclusão-notadamente, adotou-se a delimitação para abordar de maneira específica como as tecnologias potencializam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual nos Ensinos Fundamental e Médio. Para isso, empregaram-se também critérios de exclusão, englobando aspectos como a não vinculação à área de educação e a focalização de Ensinos Infantil e Superior. Restaram, ao término desse processo, 5 trabalhos científicos, que, então, se configuraram como objetivos de análise para esta investigação.

Imagem 1. Pesquisa na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2017-2022)



https://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D="deficiência+visual"+AND+"inclusão+escolar"+AND+"tecnologia+..."

Termos de busca: "(Todos os campos: "deficiência visual" AND "inclusão escolar" AND "tecnologia assistiva")"

[Editar a busca avançada](#) | [Iniciar uma nova busca avançada](#) | [Iniciar uma nova Busca Básica](#)

Filtros Aplicados: Tipo de documento: **Dissertação** ou **Relatório** ou **Tese** Ano da publicação: **2017-2022**

Resultados da busca: (Todos os campos: "deficiência visual" AND "inclusão escolar" AND "tecnologia assistiva")

Buscas alternativas:
assistiva" » assistida" (Expandir a busca), assistive" (Expandir a busca), assisting" (Expandir a busca)

Mostrando 1 - 13 resultados de 13, tempo de busca: 0,67s

Ordenar: Relevância Exportar

Refinar a Busca

Instituição de defesa

Bases coletadas

Programa de Pós-Graduação

Autor

1 | Assuntos: "...Pessoa com deficiência visual..."

A inclusão educacional de alunos com deficiência visual: contribuições das tecnologias assistivas para o processo de escolarização

Por [Silva, Felipe Bento da](#)
Publicado em 2022

[Acessar documento](#)

Dissertação

Fonte: Elaboração própria, 2022.

3.1 Resultados e discussões

Entre os trabalhos submetidos à análise documental e bibliográfica, cinco investigações de pós-graduação *stricto sensu* foram selecionadas para compor o núcleo desta revisão. Esse conjunto justifica-se pelo fato de as pesquisas convergirem na articulação de tecnologias contemporâneas e práticas pedagógicas aplicadas aos Ensinos Fundamental e Médio. Mais do que catalogar recursos, o critério de escolha pautou-se em como esses dispositivos atuam como vetores de acessibilidade, mitigando o hiato cognitivo imposto por metodologias tradicionais no campo da educação.

O primeiro estudo selecionado intitula-se Tecnologia assistiva e inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais, de autoria de David de Abreu Alves (2017), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Trata-se de uma dissertação que promove um adensamento teórico aliado a uma pesquisa de campo qualitativa sobre a formação da consciência espacial e cidadã de discentes cegos ou com baixa visão por intermédio de TA. O *lôcus* da investigação foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo, em Campina Grande, na região do Agreste paraibano.

A metodológica desse estudo envolveu dois grupos amostrais voluntários: o corpo profissional (composto pelo gestor, docentes de Geografia e coordenadoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE) e o corpo discente, constituído por estudantes com deficiência visual, na faixa etária de 13 a 18 anos, matriculados em turmas do ensino regular. Ao



problematizar o papel da TA, Alves (2017, p. 26) pondera que ela resguarda um “potencial inclusivo por propiciar meios para a pessoa com deficiência desenvolver suas habilidades, atividades diárias, inserirem-se no meio social e constituírem-se como cidadãos de direito”. Sob esse prisma, o instrumental tecnológico atua como substrato para a autonomia, oferecendo aos docentes alternativas metodológicas que qualificam o processo de ensino-aprendizagem, corroborando a tese de Bersch (2008) de que a TA estende as competências funcionais e a independência do sujeito.

A utilização de recursos de acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem pode favorecer significativamente o desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência visual, ao ampliar as possibilidades de comunicação, participação e acesso ao conhecimento. Nesse contexto, diferentes TA podem ser incorporadas às práticas pedagógicas, como teclados adaptados, teclados virtuais com sistema de varredura, *mouses* especiais, acionadores, *softwares* de reconhecimento e síntese de voz, monitores adaptados, leitores de texto por reconhecimento óptico de caracteres (OCR), além de impressoras e linhas *braille* (Escrivano e Pedro, 2024).

Em paralelo, a ampliação desse debate para o campo da educação científica e matemática ganha sustentação nos achados de Simone Uler Lavorato (2018), em tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília (UnB), intitulada Método Dialógico, Descritivo e Acessível – DDA: uma estratégia pedagógica para adaptação de material didático para o ensino de Ciências na perspectiva da escola inclusiva. Enquanto Alves (2017) mapeia o uso de aparatos consagrados (como o *sorobã*, *regletes*, leitores de tela e sintetizadores de voz), Lavorato (2018) propõe uma inovação de ordem metodológica ao estruturar o Método DDA. Essa proposta conceitua a própria dinâmica de tradução de conteúdos puramente visuais da Química e da Biologia em estímulos táteis e auditivos como uma modalidade de tecnologia assistiva de baixo custo. A autora valida o constructo de que a mediação verbal qualificada e o Desenho Universal eliminam a dependência de orçamentos vultosos, convertendo a Sala de Recursos Multifuncionais em um polo genuíno de processamento e democratização do conhecimento científico.

A despeito do otimismo teórico que envolve essas interfaces tecnológicas, os dados empíricos de Alves (2017) e Lavorato (2018) tocam em uma ferida estrutural comum: a precariedade física e recursal das instituições públicas. Constata-se que a negligência arquitetônica e a escassez de insumos pedagógicos adaptados geram barreiras físicas severas. Instalações inseguras, pisos ou rampas táteis deteriorados e o confinamento de recursos de AEE em cubículos inadequados sabotam a eficácia das TA, transformando o espaço que deveria acolher em um ambiente de confinamento e exclusão prática.

Essa vulnerabilidade do espaço físico ganha contornos de isolamento curricular na



dissertação de Deyvison Santana Coutinho (2021), intitulada Educação Matemática e Inclusão Escolar: Um olhar sobre as perspectivas e necessidades do aluno com deficiência intelectual, realizada no PROFMAT da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coutinho (2021) expande o horizonte da TA ao demonstrar que, para além da deficiência sensorial, a flexibilização metodológica é urgente para o atendimento de alunos com Deficiência Intelectual (DI) incluídos no Ensino Fundamental. O pesquisador utilizou materiais táteis manipuláveis, como o Material Dourado e réplicas de cédulas monetárias, para estruturar um nivelamento matemático paralelo ao currículo regular. O resultado intertextual mais contundente de sua pesquisa indica que a transição da abstração para o campo concreto não apenas sanou defasagens em operações aritméticas básicas, mas permitiu à estudante com DI formular métodos próprios e eficazes para a resolução de expressões algébricas complexas, confrontando as métricas estigmatizantes dos testes clínicos de Quociente de Inteligência (QI).

Se na Matemática e na Geografia o desafio reside na espacialidade e na modelagem numérica, o ensino de Física na escola regular de Ensino Médio depara-se com o engessamento de fórmulas e abstrações que barram a permanência de minorias linguísticas ou cognitivas. Esse cenário é discutido por Ana Carolina Lucena Dias (2018) em sua dissertação Conhecendo as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA, também vinculada à UFRRJ. A pesquisadora introduz a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no ensino de conceitos de eletricidade (como corrente elétrica e campo elétrico) para turmas regulares que integravam alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e discentes com severo comprometimento de fala. Através do desenvolvimento de pranchas de comunicação compostas por sistemas pictóricos e simbólicos (PCS/PECS), Dias (2018) reposiciona o papel do professor como interlocutor e demonstra que o material inclusivo perde sua razão de ser se for segregado. Em consonância com a lógica do Desenho Universal, as pranchas de Física foram utilizadas por toda a turma, gerando ganhos de aprendizagem tanto para alunos neurotípicos quanto para aqueles com necessidades específicas.

A dissertação intitulada Tecnologia Assistiva no ensino de Matemática para um aluno cego do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades, desenvolvida por Ligiane Gomes Marinho Salvino (2017), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições das Tecnologias Assistivas para o ensino de Matemática de estudantes com deficiência visual, considerando os desafios enfrentados no contexto da educação inclusiva. Metodologicamente, o estudo adotou abordagem qualitativa, estruturada como estudo de caso, envolvendo observações pedagógicas, acompanhamento das práticas docentes e elaboração de



recursos adaptados para mediação da aprendizagem matemática.

Os resultados evidenciam que as TA desempenham papel relevante na ampliação das possibilidades de aprendizagem e participação do estudante com deficiência visual, especialmente quando articuladas a estratégias pedagógicas inclusivas. A pesquisa destaca que recursos táteis, materiais adaptados e instrumentos acessíveis favoreceram a compreensão de conteúdos matemáticos, contribuindo para maior autonomia e interação do aluno no ambiente escolar. Contudo, a autora também identificou desafios relacionados à ausência de formação específica para os professores, à limitação de materiais acessíveis e às dificuldades estruturais das instituições escolares. Dessa forma, o estudo reforça que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas da construção de práticas pedagógicas críticas, acessíveis e comprometidas com as singularidades dos estudantes.

Dessa forma, a análise integrada desses estudos revela que as resistências à consolidação de uma escola inclusiva transcendem as deficiências físicas e recursais, ramificando-se por vieses culturais arraigados. Como sintetiza Alves (2017, p. 30-31), tais entraves “passam por vários caminhos, que partem do despreparo profissional e ínfima participação familiar até os problemas estruturais e recursais que as escolas enfrentam”. Essa resistência manifesta-se no temor docente frente à complexidade da heterogeneidade em sala de aula, alimentando o preconceito normativo de que os alunos com deficiência intelectual, visual ou autismo atrasariam o ritmo do coletivo.

No cenário contemporâneo das TA, observa-se também o avanço de dispositivos baseados em inteligência artificial voltados à promoção da acessibilidade e da autonomia de pessoas com deficiência visual. Nesse contexto, Azzino *et al.* (2023) apresentam o “5G Edge Vision”, um dispositivo vestível desenvolvido para auxiliar indivíduos com cegueira e baixa visão em atividades cotidianas, como deslocamento, reconhecimento de ambientes e interpretação de informações visuais. A proposta evidencia como os avanços tecnológicos podem ampliar as possibilidades de inclusão social e educacional, ao favorecer maior independência e acesso à informação. No âmbito educacional, recursos dessa natureza podem contribuir para a participação mais ativa dos estudantes nas atividades escolares, desde que seu uso esteja articulado a práticas pedagógicas inclusivas e às necessidades específicas de cada sujeito.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, que reconhece a educação como um direito fundamental de todas as crianças e adolescentes. Em seu artigo 55, o documento estabelece a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes na rede regular de ensino, reforçando o compromisso legal com a inclusão educacional e o acesso igualitário à escolarização (Brasil, 1990). Desse modo, a incorporação de TA e de recursos acessíveis no ambiente escolar não deve



ser compreendida apenas como inovação pedagógica, mas também como condição necessária para garantir a permanência, a participação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual no processo educativo.

A Educação Especial impulsiona uma abordagem teórico-prática inovadora no contexto da instrução direcionada a estudantes com necessidades especiais. Através dessa nova pedagogia, o professor que atua na área da educação especial adquire a capacidade de estabelecer interações enriquecedoras e fomentar a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Para Silva (2014), as tecnologias na educação auxiliam no desenvolvimento dos alunos com deficiência, visto que esses dispositivos podem facilitar e proporcionar um ensino-aprendizagem na perspectiva de sua realidade. Incumbe ao educador a responsabilidade de efetuar uma análise aprofundada das necessidades individuais do aluno e, a partir dessa avaliação, discernir e empregar os recursos mais pertinentes para instruir a sua correta utilização.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também da preparação dos profissionais responsáveis por sua mediação no ambiente escolar. A formação docente assume, portanto, papel central na construção de estratégias que possibilitem o uso crítico e significativo das TA, contribuindo para a promoção da acessibilidade, da autonomia e da participação dos estudantes com deficiência visual nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a qualificação profissional precisa contemplar conhecimentos teóricos, pedagógicos e metodológicos que auxiliem o professor na compreensão das necessidades educacionais dos alunos e na escolha adequada dos recursos acessíveis.

Conforme destaca Reis (2021), a formação docente exerce papel fundamental na preparação do professor para atuar diante das diferentes demandas presentes no contexto educacional inclusivo. No âmbito das TA, esse processo formativo possibilita ao educador compreender as especificidades dos estudantes, identificar necessidades de acessibilidade e utilizar, de maneira adequada e intencional, recursos capazes de favorecer a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência. Assim, mais do que conhecer tecnicamente as ferramentas, torna-se necessário desenvolver uma postura crítica e reflexiva que permita ao docente selecionar e integrar esses recursos às práticas pedagógicas de forma significativa e contextualizada.

Os cinco trabalhos pesquisados e acima mencionados abordaram Tecnologias Assistivas para a inclusão educacional de alunos com deficiência visual. Além disso, entre os objetivos dos trabalhos, destacam-se os usos de tais recursos na educação para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, visando à realidade dos alunos. Também constaram a importância de os



professores usarem tais recursos para desenvolver aulas dinâmicas e inclusivas. Vale ressaltar ainda que as Tecnologias Assistivas, segundo tais autores, têm pontos fortes e fragilidades em seu processo de execução.

Em síntese, os recursos de TA atuam como catalisadores do processo de ensino-aprendizagem, desde que sua aplicação seja rigorosamente contextualizada à singularidade e às demandas individuais do educando. Sob essa perspectiva, o docente consolida-se como o ator central dessa dinâmica, mediando a interface tecnológica e a transposição didática com o propósito de assegurar uma formação científica equitativa e de excelência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho permitiu compreender que as Tecnologias Assistivas desempenham um papel significativo na acessibilidade e na construção de uma educação mais inclusiva para estudantes com deficiência visual. Esses recursos ampliam possibilidades pedagógicas, favorecendo a mediação entre conteúdos escolares e as necessidades específicas desses alunos, ao passo que contribuem para a autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

Apesar de avanços, especialmente no âmbito das políticas públicas e da atuação de profissionais comprometidos com a inclusão, ainda persistem desafios históricos no cenário educacional brasileiro. A escola, em muitos contextos, revela fragilidades na consolidação de práticas efetivamente inclusivas, especialmente pela manutenção de metodologias tradicionais e pela resistência à incorporação de tecnologias no cotidiano escolar. Muitas vezes, o ensino permanece pautado em modelos homogeneizadores, distantes da realidade de estudantes com deficiência.

A pesquisa bibliográfica realizada na BDTD evidenciou a existência de esforços significativos para promover a inclusão por meio da tecnologia. No entanto, também revelou lacunas importantes, como a necessidade de formação inicial e continuada dos docentes sobre o uso pedagógico das TA, a ausência de infraestrutura adequada e a urgência de articulação entre escola, Estado e sociedade civil na construção de uma educação inclusiva.

Nesse sentido, torna-se essencial reconhecer que as tecnologias, por si só, não garantem a inclusão, mas podem funcionar como importantes mediadoras no processo educativo quando utilizadas de forma crítica, reflexiva e articulada às necessidades dos estudantes. Refletir sobre a realidade brasileira, marcada por desigualdades sociais e educacionais, é passo fundamental para a superação de barreiras e para o fortalecimento de políticas e práticas inclusivas.



Por fim, espera-se que este estudo contribua para fomentar o interesse de educadores, pesquisadores e demais profissionais da área da educação para aprofundar investigações e ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência visual, considerando o potencial transformador das tecnologias no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, David de Abreu. **Tecnologia assistiva e inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AZZINO, T.; MEZZAVILLA, M.; RANGAN, S.; WANG, Y.; RIZZO, J. R. **5G Edge Vision: wearable assistive technology for people with blindness and low vision**. In: Ieee wireless communications and networking conference, 2024, Dubai. Anais... Dubai: IEEE, 2024. p. 1-6.

BARRETO, Maria Angela. **Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

CONFESSOR, Francisco Ivan de Carvalho. **Novas tecnologias: desafios e perspectivas na educação**. 1. ed. Joinville: Clube dos Autores, 2011.

CRUVINEL, M. Inclusão de alunos com deficiência visual em escolas urbanas. **Revista Humanidades e Tecnologia, Brasília**, v. 18, n. 2, p. 45-60, 2023. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/6274/3878. Acesso em: 20 maio 2026.

DIAS, Ana Carolina Lucena. **Conhecendo as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA**. 2018. [128 f.]. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Seropédica-RJ].

ESCRIVANO, Ana Julia; PEDRO, Ketilin Mayra. **Tecnologias digitais e assistivas no contexto da deficiência visual: uma revisão de literatura**. **Anais CIET: Horizonte**, 2024.

FRAZÃO, Aline et al. Tecnologia assistiva: aplicativos inovadores para estudantes com deficiência visual. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 85076-85089, 2020.

COUTINHO, Deyvison Santana. **Educação Matemática e inclusão escolar: um olhar sobre as perspectivas e necessidades o aluno com deficiência intelectual**. 2021. 107 f. Dissertação

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”.
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 1, n. 21, set. 2026



(Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVORATO, Simone Uler. **Método Dialógico, Descritivo e Acessível – DDA: uma estratégia pedagógica para adaptação de material didático para o ensino de ciências na perspectiva da escola inclusiva**. 2018. 144 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LIMA, Jhonatas Isac Pereira; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Desafios dos professores na contemporaneidade: tempos pandêmicos em evidência. In: PETSCH, Carine; DAVID, Cesar; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck; RIZZATTI, Mauricio; BATISTA, Nathália Lampert (org.). **Formação de professores e Geografia**. 1. ed. Araquari: Casa de Hiram, 2021. p. 353-366. Disponível em: <https://sites.google.com/view/icleg2021/anais?authuser=0>. Acesso em: 22 out. 2023.

NARCISO, Rodi et al. Desvendando o mundo com as mãos: alfabetização para crianças com deficiência visual. **ARACÊ**, v. 7, n. 2, p. 7857-7873, 2025.

PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 6 out. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 31 out. 2023.

REIS, Anderson de Araujo. **O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas**. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

SALVINO, Ligiane Gomes Marinho. **Tecnologia assistiva no ensino de Matemática para um aluno cego do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

SANTOS, Eliete Correia. **Tecnologias educacionais e inovação: diálogos e experiências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SCHWARTZ, Christian. **Janelas para o futuro**. Veja Vida Digital, São Paulo, ano 32, p. 32, dez. 1999.



SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamento. Curitiba: Ibpx, 2014.

SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ulbra, 2006.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Formação de professores e tecnologia da informação e comunicação**. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SERGIPANA (AMOSTRE-SE), 2020. Anais... Sergipe, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/yFm2N7pSJvU>. Acesso em: 16 set. 2020.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; BAIÃO, Emerson Rodrigues; SOUZA, Henderson Tavares de (org.). **Tecnologias educacionais**: aplicações e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO INTERFACE DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY AS AN INCLUSION INTERFACE FOR INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): ADVANCES, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES

Cosme dos Santos Montalvão¹
Carlos Alberto Vasconcelos²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da utilização da Tecnologia Assistiva e das práticas pedagógicas inclusivas no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em documentos oficiais, legislações e autores relevantes na área da educação inclusiva e do TEA. Os resultados apontam que a compreensão dos níveis de suporte é essencial para que as práticas pedagógicas sejam ajustadas às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo para sua participação ativa no ambiente escolar. Identificou-se que a simples presença física do estudante com autismo em sala de aula não caracteriza inclusão efetiva, sendo necessário diferenciar inclusão, integração e segregação. A tecnologia assistiva surge como interface fundamental para ampliar a autonomia e a comunicação desses estudantes, podendo incluir desde recursos simples até dispositivos mais sofisticados. A pesquisa evidenciou que a falta de formação adequada dos profissionais da educação ainda representa um dos maiores obstáculos à implementação de práticas inclusivas. Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, uso intencional da tecnologia assistiva e investimento na formação continuada dos docentes, visando à equidade e à qualidade da educação para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Inclusão escolar. Tecnologia assistiva. Transtorno do Espectro Autista.

¹ Mestrando em Educação– Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Cosmemontalvao4@gmail.com

² Doutor em Educação– Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).
grupo.foptic@gmail.com



ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of the use of Assistive Technology and inclusive pedagogical practices in the schooling process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research was conducted through a literature review based on official documents, legislation, and relevant authors in the fields of inclusive education and ASD. The results indicate that understanding levels of support is essential for pedagogical practices to be adjusted to the specific needs of each student, contributing to their active participation in the school environment. It was identified that the mere physical presence of a student with autism in the classroom does not constitute effective inclusion, making it necessary to differentiate inclusion, integration, and segregation. Assistive technology emerges as a fundamental interface for enhancing autonomy and communication for these students, ranging from simple tools to more sophisticated devices. The study revealed that the lack of adequate professional training for educators remains one of the main obstacles to implementing inclusive practices. It is concluded that building a truly inclusive school depends on the articulation between pedagogical practices that are sensitive to diversity, the intentional use of assistive technology, and investment in the continuous professional development of teachers, aiming at equity and quality education for all.

Keywords: Inclusive education. teacher training. school inclusion. assistive technology. Autism Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação e na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme descrito pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014). A designação “espectro” refere-se à ampla variedade de manifestações clínicas e níveis de suporte necessários, que variam significativamente entre os indivíduos com TEA, classificados em três níveis de suporte, que vão se intensificando a depender do patamar em que a pessoa se encontra. Essa heterogeneidade evidencia a necessidade de abordagens educacionais e terapêuticas personalizadas para favorecer o desenvolvimento pleno e a inclusão social de pessoas com essa condição.

No contexto educacional, a inclusão de estudantes com TEA representa um desafio que vai além da simples presença física nas salas regulares. Embora garantida por dispositivos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a efetiva inclusão exige a construção de práticas pedagógicas que considerem as singularidades de cada aluno e promovam sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ainda é recorrente a confusão entre inclusão e integração, levando a práticas que limitam a participação dos alunos autistas, o que pode prejudicar seu desenvolvimento



acadêmico e social (Mantoan, 2015).

Diante desse cenário, o presente estudo busca compreender os desafios enfrentados pela inclusão escolar de alunos com TEA, especialmente no que tange à implementação de práticas pedagógicas adequadas e ao uso de recursos como a Tecnologia Assistiva (TA), que podem contribuir para a autonomia e a participação desses estudantes. As questões centrais que orientam esta pesquisa são: quais são os principais desafios para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, e como as práticas pedagógicas e a tecnologia assistiva podem favorecer esse processo?

Dessa forma, apresenta, como objetivo central, analisar a importância da utilização da Tecnologia Assistiva e das práticas pedagógicas inclusivas no processo de escolarização de alunos com TEA. Como objetivos específicos, busca-se: compreender de que modo as características e os níveis de suporte do TEA influenciam o processo de inclusão escolar; entender quais são os principais desafios enfrentados nesse contexto; investigar como a Tecnologia Assistiva contribui para a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar, considerando aspectos conceituais, legais, pedagógicos e práticos; e explicar a importância da formação continuada para uma prática pedagógica inclusiva. Justifica-se a relevância deste estudo pela crescente demanda por uma educação inclusiva que vá além da simples presença física dos alunos nas salas regulares, promovendo um ambiente escolar que respeite as diferenças e garanta equidade no processo de aprendizagem. A inclusão efetiva requer a compreensão aprofundada das especificidades dos estudantes com TEA e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, capazes de favorecer sua autonomia e participação ativa.

Além disso, este trabalho é fundamentado em experiência profissional direta com pessoas autistas, o que proporciona uma visão prática e sensível das necessidades e desafios enfrentados por esse público. A especialização em psicopedagogia, área intimamente ligada à intervenção educacional e ao apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem, reforça o compromisso com a promoção de uma educação que acolha as singularidades de cada aluno.

Essa vivência profissional e acadêmica possibilita uma análise crítica e fundamentada, capaz de contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

A importância do estudo também reside na necessidade urgente de preparar os profissionais da educação para lidar com a diversidade presente nas escolas, especialmente no que se refere ao TEA. A falta de preparo docente é um dos principais obstáculos para a inclusão real, o que pode resultar em prejuízos ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Dessa forma, este texto busca contribuir para o fortalecimento da formação continuada, a utilização adequada da Tecnologia Assistiva e a construção de um ambiente educacional verdadeiramente



inclusivo, no qual todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades de maneira plena e equitativa.

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo está estruturado em cinco seções principais, além desta seção de introdução e das seções de metodologia e referências. As subdivisões deste texto se articulam de forma complementar à construção de uma análise crítica sobre a inclusão de alunos com TEA e o papel da Tecnologia Assistiva nesse processo.

Na terceira seção, são apresentadas as características fundamentais do TEA, com base no DSM-5, incluindo a classificação dos níveis de suporte necessários e suas implicações no ambiente escolar. A compreensão dessas especificidades é essencial para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às reais necessidades dos estudantes com autismo. Ainda nessa parte, discute-se como a presença de barreiras atitudinais, estruturais e metodológicas pode comprometer a efetividade das políticas de inclusão, transformando a presença física em mera integração e não em inclusão genuína.

Na quarta seção, o foco recai sobre a tecnologia assistiva, explorando-se sua definição, abrangência e tipologia, com ênfase nos recursos que têm se mostrado eficazes na promoção da autonomia, comunicação e participação de estudantes com TEA no contexto educacional. São discutidos os avanços conquistados com a legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), e os desafios enfrentados pelas instituições escolares na adoção e utilização adequada desses recursos, dificuldades muitas vezes ampliadas pela ausência de formação técnica e de apoio institucional.

A quinta seção aborda a prática pedagógica inclusiva e a formação continuada dos profissionais da educação como elementos indispensáveis para o sucesso das políticas de inclusão. Analisa-se a importância de uma abordagem reflexiva, crítica e permanente na formação docente, capaz de instrumentalizar o professor para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, superando práticas excludentes e favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e sensíveis às singularidades de cada aluno.

Na sexta seção, antes das considerações finais, são discutidos os principais achados do estudo à luz do referencial teórico, destacando-se as contradições entre o discurso inclusivo presente nas legislações e diretrizes oficiais e as dificuldades reais enfrentadas no cotidiano escolar. Essa discussão visa evidenciar as lacunas existentes, os avanços alcançados e os aspectos que ainda demandam investimento e aprofundamento, tanto em termos de políticas públicas quanto de práticas pedagógicas efetivas.

Por fim, nas considerações finais, a sétima seção, são retomados os principais pontos discutidos ao longo do texto, destacando-se a necessidade de fortalecer a articulação entre teoria



e prática, e entre legislação e realidade escolar, com vistas à construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, democrático e equitativo. Também são apresentadas sugestões para futuras pesquisas e ações que possam ampliar o conhecimento e a eficácia das estratégias inclusivas voltadas a estudantes com TEA.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 TEA: características, níveis de suporte e desafios à inclusão

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação e na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Ele é chamado de “espectro” porque envolve uma ampla variedade de características e níveis de suporte, que variam muito de pessoa para pessoa (APA, 2014). O TEA manifesta-se de maneira bastante diversa, o que justifica o uso do termo “espectro”, abrangendo diferentes perfis e níveis de funcionamento. Essa variedade evidencia que cada indivíduo possui características e necessidades únicas, exigindo abordagens educacionais e terapêuticas personalizadas para promover seu desenvolvimento pleno e a efetiva inclusão social.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), cada pessoa com TEA é única e necessita de um suporte diferenciado. O manual classifica três níveis de suporte, que variam conforme as necessidades específicas de cada indivíduo. O *Nível 1* corresponde àqueles que necessitam de apoio leve e conseguem manter certa independência. O *Nível 2* refere-se a pessoas que demandam suporte mais frequente devido a dificuldades mais evidentes na comunicação e na adaptação. O *Nível 3* abrange indivíduos que requerem suporte substancial, com comprometimentos significativos na autonomia e na interação social. Compreender esses níveis de suporte é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às reais necessidades dos estudantes com TEA. No contexto da educação regular, essa diferenciação possibilita que os profissionais da educação compreendam melhor as particularidades de cada aluno e, a partir disso, desenvolvam estratégias pedagógicas que realmente favoreçam a participação efetiva desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Essa participação ativa da criança com TEA torna o processo educacional verdadeiramente inclusivo, uma vez que ela deixa de ser apenas espectadora e passa a construir o próprio conhecimento junto aos demais colegas. Nesse sentido, a educação inclusiva deve reconhecer e valorizar a diversidade, promovendo um ambiente escolar que favoreça a



aprendizagem de todos e contribua para a redução das desigualdades sociais, conforme propõem os princípios da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Valorizar as diferenças é essencial para que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva, pois não se pode falar em inclusão verdadeira quando apenas uma parte dos alunos é considerada no processo educativo.

A educação inclusiva é amplamente defendida por estudiosos da área e também garantida por dispositivos legais. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de assegurar a igualdade de condições no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, promovendo a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Essa legislação contempla, entre outros aspectos, o direito à educação inclusiva, à acessibilidade em diferentes contextos — como o digital e o arquitetônico —, à capacidade civil, aos direitos reprodutivos, e à proteção contra qualquer forma de violência ou discriminação (Brasil, 2015).

A inclusão tem sido amplamente discutida na atualidade, porém ainda precisa avançar para além da elaboração de leis. É fundamental que existam profissionais que realmente compreendam como atuar de forma inclusiva, com práticas pedagógicas alinhadas à realidade e às necessidades específicas de cada aluno. As subjetividades de cada estudante devem ser respeitadas, pois é por meio delas que o docente consegue compreender suas particularidades e desenvolver estratégias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Cunha (2019, p. 102) destaca que “necessário é olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. Com efeito, não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia.” No contexto educacional, essa reflexão está diretamente relacionada à necessidade de acolher todos os alunos, proporcionando um ambiente verdadeiramente inclusivo, com práticas pedagógicas que atendam às necessidades de cada um e favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Caso um aluno com autismo ingresse em uma escola que não esteja preparada para oferecer um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, que respeite suas particularidades, ele poderá enfrentar sérias dificuldades, podendo até apresentar sinais de regressão em seu desenvolvimento. Esse cenário evidencia a importância de compreender que inclusão é um conceito distinto de integração e completamente diferente de segregação. No entanto, ainda é comum que alguns profissionais confundam esses conceitos. Como destaca Mantoan (2015, p. 25), muitos “[...] não conseguem distinguir a inclusão total da inserção parcial de alunos com ou sem deficiência nas escolas comuns”. Essa confusão reforça práticas equivocadas, nas quais a simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula é erroneamente considerada



como inclusão.

Nessa perspectiva, é indispensável compreender que a inserção do aluno no ambiente escolar não garante, por si só, uma educação inclusiva. O fato de o estudante estar presente na sala de aula não significa que esteja, de fato, incluído no processo de ensino-aprendizagem. Mantoan (2015, p. 27) esclarece que a integração é “[...] uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços sociais segregados”. Ou seja, a integração ainda mantém estruturas paralelas e não promove, necessariamente, a participação plena.

Já a segregação, segundo Marisco (2020), refere-se ao ato de separar, isolar ou marginalizar. No contexto socioespacial, envolve a separação intencional de grupos sociais com fins discriminatórios. No campo educacional, isso se manifesta quando estudantes com determinadas características são afastados do convívio pleno com os demais, por meio de práticas que, embora formalmente inclusivas, mantêm barreiras simbólicas ou estruturais à sua participação efetiva.

A partir desse contexto, pode-se compreender como exemplo de segregação a prática de separar alunos de uma mesma turma em dois grupos distintos, sendo um formado por aqueles considerados com melhor desempenho e outro por estudantes que, por diferentes motivos, não acompanham o processo de ensino-aprendizagem no mesmo ritmo. Ao optar por essa divisão, a escola promove a segregação, ao invés de adotar estratégias inclusivas que respeitem o ritmo e as necessidades de cada aluno dentro do mesmo espaço educacional.

Dessa forma, a inclusão se contrapõe tanto à integração quanto à segregação, ao defender a permanência de todos os alunos na sala de aula regular, com respeito às suas especificidades e com condições reais para o desenvolvimento pleno de suas habilidades.

No entanto, a falta de compreensão sobre o que realmente significa inclusão tem se revelado um dos principais desafios enfrentados por alunos com autismo. Em muitos casos, esses estudantes são apenas integrados às salas de aula comuns, sem que lhes sejam garantidas as condições mínimas necessárias para que possam desenvolver plenamente suas potencialidades. Portanto, é evidente que inclusão, integração e segregação são conceitos distintos. Assim, torna-se fundamental que os profissionais da educação compreendam essas diferenças. Essa compreensão é essencial para que consigam, em suas práticas pedagógicas, promover de fato a inclusão de todos os estudantes. Com esse entendimento, os docentes estarão mais preparados para desenvolver ações pedagógicas inclusivas, respeitando as particularidades e necessidades de cada aluno.

2.2 Tecnologia assistiva no processo de inclusão escolar de alunos com TEA



A valorização da inclusão tem ganhado destaque na contemporaneidade, e a Tecnologia Assistiva surge como uma importante aliada nesse processo, oferecendo recursos que auxiliam o aluno com autismo a ter acesso a um ensino-aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

De acordo com a definição aprovada por unanimidade pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), a Tecnologia Assistiva é compreendida como uma área de conhecimento de natureza interdisciplinar, que abrange produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados à promoção da funcionalidade de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. O objetivo principal é favorecer sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007).

Essa concepção é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que define a Tecnologia Assistiva como:

[...] produtos, equipamentos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

Esses recursos classificados como Tecnologia Assistiva desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, como é o caso do autismo. Ao possibilitar maior autonomia e participação ativa no ambiente educacional, esses recursos tornam o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e eficaz, respeitando as particularidades de cada estudante. No contexto da educação inclusiva, é essencial que escolas estejam preparadas para incorporar essas tecnologias, garantindo que todos os alunos tenham condições reais de aprender e se desenvolver de forma equitativa.

Segundo Galvão Filho (2022), a LBI constitui-se como um ponto decisivo para o fortalecimento e o desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. O autor destaca que isso pode ser observado pela importância atribuída à TA na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, além de ressaltar a recorrência com que o tema aparece ao longo do texto legal — sendo mencionado 31 vezes. Como mencionado anteriormente, a Tecnologia Assistiva contribui significativamente para a promoção da inclusão de estudantes com autismo. Nesse sentido, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a educação inclusiva é compreendida como:

Um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da



Nesse contexto, as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), reforçam os princípios que sustentam a importância da Tecnologia Assistiva no processo de inclusão. O artigo 3º do decreto destaca, entre outros pontos, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (inciso I), a oferta de Tecnologias Assistivas e adaptações razoáveis conforme as necessidades individuais (inciso V) e a adoção de medidas de apoio individualizadas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes (inciso VI). Tais diretrizes dialogam diretamente com a concepção de educação inclusiva apresentada pela Política Nacional de 2008, ao reconhecer que a inclusão exige não apenas a presença física do aluno, mas sua participação efetiva no processo de aprendizagem. Dessa forma, o uso da TA deixa de ser um recurso opcional e passa a constituir-se como um componente essencial para garantir o direito à educação, respeitando a singularidade de cada estudante, especialmente aqueles com autismo.

Com base nessa concepção, entende-se que a educação inclusiva parte do princípio de que todo indivíduo, independentemente de suas diferenças, tem o direito a uma educação de qualidade, que respeite sua subjetividade e favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades. Trata-se de reconhecer o estudante como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

No que se refere ao conceito de inclusão, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) destacam que o ensino inclusivo envolve a inserção de todos os estudantes em ambientes educacionais acolhedores e que atendam às suas necessidades, independentemente de suas habilidades, deficiências, origem cultural ou condição socioeconômica. O foco principal dessa abordagem é oferecer um atendimento educacional adequado e equitativo a todos.

Nessa perspectiva, uma escola inclusiva é caracterizada pela capacidade de se reorganizar para acolher todos os alunos, sem distinção. Isso significa oferecer respostas pedagógicas compatíveis com as necessidades de cada estudante, mesmo que, para isso, seja necessário recorrer a recursos e serviços especializados (Glat, 2007).

Essa proposta rompe com o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes padroniza os alunos e desconsidera suas singularidades. Em uma escola verdadeiramente inclusiva, a diversidade é vista como um elemento enriquecedor do processo educativo, e não como um obstáculo. Nesse contexto, o papel dos educadores é fundamental, pois exige uma postura flexível, empática e aberta à formação contínua, para que possam adotar práticas pedagógicas diferenciadas e sensíveis às particularidades de cada aluno. Assim, a inclusão não se limita à presença física do estudante na sala de aula, pois implica em sua real participação e aprendizado, respeitando seu ritmo, estilo e forma de expressão.

É importante destacar, porém, que essa ruptura com o modelo tradicional de ensino nem



sempre é bem recebida por todos. Algumas pessoas demonstram resistência, muitas vezes alegando falta de preparo para lidar com as exigências de uma educação inclusiva. Um dos pontos frequentemente mencionados é a dificuldade no uso da Tecnologia Assistiva, especialmente quando associada a recursos tecnológicos de alta complexidade. No entanto, é fundamental esclarecer que a TA não se limita a tecnologias de alta definição. Existem diversas soluções assistivas simples e acessíveis que podem ser igualmente eficazes no processo de inclusão e no apoio às necessidades educacionais dos alunos.

Reis e Vasconcelos (2024) destacam as contribuições da Tecnologia Assistiva como recurso fundamental para promover a independência, a autonomia e a participação das pessoas com deficiência (PcD), especialmente aquelas com alto grau de comprometimento. A utilização da TA possibilita que esses alunos realizem atividades e se comuniquem com os demais, o que anteriormente era praticamente inviável. Complementando essa ideia, Reis (2021) afirma que, em certas situações, a TA é indispensável para assegurar uma educação inclusiva que respeite as particularidades de cada pessoa com deficiência. Dessa forma, a tecnologia assistiva é reconhecida como um importante instrumento no ambiente escolar e no processo de inclusão.

Para garantir uma inclusão efetiva, nem sempre é necessário utilizar tecnologias de alta complexidade. A TA pode se manifestar por meio de recursos simples, como, por exemplo, uma bengala usada por uma pessoa com deficiência física. Conforme destaca Galvão Filho (2009, p. 207), “qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva”. Dando seguimento a esse pensamento, Manzini (2005, p. 82) corrobora tal ideia ao nos fazer entender que:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Dessa forma, a Tecnologia Assistiva pode ser compreendida de diferentes maneiras, não se restringindo a equipamentos de alta complexidade. Até mesmo uma interface simples como, por exemplo, a ficha de recursos visuais, que pode ser trabalhada para auxiliar o aluno autista a desenvolver suas potencialidades e atenda às suas necessidades específicas, é considerada uma forma de TA. Conforme destaca Bersch (2017), o objetivo central das Tecnologias Assistivas é promover a autonomia máxima, a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas com deficiência, ampliando suas capacidades de comunicação, mobilidade e controle do ambiente,



além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao aprendizado e ao trabalho.

De acordo com Galvão Filho *et al.* (2009), as TA englobam uma variedade de elementos, incluindo produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços. Essa diversidade reflete a abrangência das TA, que não se limitam apenas a dispositivos físicos, envolvendo também abordagens e procedimentos que visam facilitar a autonomia, a participação e a inclusão das pessoas com deficiência em diferentes contextos.

Para Reis (2021), as Tecnologias Assistivas são recursos que têm como função principal auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Galvão Filho (2012) afirma que esses recursos são importantes aliados para a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, sempre em articulação com os objetivos educacionais.

Essa perspectiva reforça a importância de integrar a Tecnologia Assistiva ao planejamento pedagógico de forma intencional e contextualizada, garantindo que essas interfaces realmente contribuam para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência. Mais do que simplesmente disponibilizar possibilidades, é necessário que a escola compreenda as reais necessidades de cada aluno e promova adaptações que favoreçam sua participação ativa nas atividades. Assim, a TA deixa de ser um elemento acessório e passa a atuar como um recurso pedagógico essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.3 Prática pedagógica inclusiva e formação continuada

Diante do crescente número de alunos autistas nas escolas, torna-se indispensável que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma inclusiva. Para isso, é necessário utilizar diferentes estratégias e recursos, sendo a TA um importante suporte para que as especificidades desses alunos sejam respeitadas, tornando o processo educacional o mais equitativo possível. No entanto, a implementação desses recursos ainda enfrenta alguns obstáculos, entre eles, a falta de formação por parte dos profissionais da educação, que, em muitos casos, não se sentem preparados para utilizar adequadamente tais ferramentas.

Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) ressaltam que a formação docente é um dos pilares do processo inclusivo. Essa formação deve oferecer subsídios teóricos e práticos que permitam aos professores desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às diferentes formas de aprendizagem, reconhecendo e acolhendo a diversidade de necessidades existentes no ambiente escolar.

Sendo assim, investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação é



indispensável, pois, somente por meio desse preparo, eles se sentirão aptos a utilizar adequadamente os recursos disponíveis, promovendo um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Com uma formação adequada, será possível aplicar práticas pedagógicas inclusivas de forma eficaz e construir um ambiente escolar acolhedor, no qual todos os alunos possam participar ativamente das atividades, desenvolver suas habilidades e alcançar suas potencialidades.

O docente precisa manter-se em constante formação, especialmente quando a formação inicial não contempla todas as demandas exigidas em sua atuação profissional. A formação docente é um processo contínuo, uma vez que novas situações e desafios surgem ao longo da prática pedagógica, exigindo atualização e aprimoramento constantes. Martins (2024) destaca que a formação continuada de professores tem como finalidade principal estimular os docentes a refletirem sobre sua própria prática. A partir dessa reflexão, os profissionais podem transformar suas experiências em recursos valiosos para o desenvolvimento de outros colegas, promovendo trocas significativas entre pares. Esse processo colaborativo contribui para a construção, o fortalecimento e a reafirmação da identidade profissional docente em um ambiente de crescimento mútuo.

Imbernón (2016) afirma que a educação deve buscar caminhos que promovam a democratização do acesso à escolarização e a melhoria da qualidade do ensino, destacando o papel essencial dos professores e da comunidade nesse processo. Nessa perspectiva, a formação continuada torna-se um meio pelo qual os profissionais da educação podem buscar alternativas para suprir lacunas em suas práticas, tornando-se, assim, mais preparados para implementar ações pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Portanto, o processo formativo dos professores não deve se restringir à mera atualização de conteúdos, pois precisa incentivar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Essa reflexão permite que os docentes reconheçam as particularidades de cada aluno e desenvolvam estratégias que atendam às suas necessidades específicas. A consolidação de uma educação inclusiva, nesse sentido, exige um compromisso efetivo com o desenvolvimento profissional docente, por meio de espaços que promovam o diálogo, a colaboração entre pares e a aprendizagem contínua. Assim, a formação continuada deixa de ser uma obrigação formal e passa a representar um elemento fundamental para transformar a escola em um ambiente verdadeiramente acessível, acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

3. METODOLOGIA



Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa caracterizada pela análise, interpretação e sistematização de produções científicas já publicadas, com o objetivo de fundamentar teoricamente as discussões acerca do transtorno do espectro autista, seus níveis de suporte, os desafios da inclusão escolar, o papel da tecnologia assistiva e a formação continuada dos profissionais da educação.

A pesquisa bibliográfica é um método consolidado nas ciências sociais e humanas para a construção do referencial teórico, conforme apontam Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2010). Essa abordagem permite o levantamento e a análise crítica das informações disponíveis em documentos, artigos científicos, livros, legislações e manuais técnicos relacionados ao tema, sendo fundamental para uma compreensão aprofundada das especificidades e complexidades que envolvem o processo de inclusão escolar de alunos com TEA. Nessa mesma linha, Silva e Menezes (2005) ressaltam que esse tipo de pesquisa também possibilita a identificação dos principais enfoques já abordados pela literatura, além de revelar diferentes perspectivas e contribuições teóricas relacionadas ao objeto de estudo, enriquecendo, assim, a fundamentação da pesquisa.

A coleta dos dados foi realizada mediante a seleção criteriosa de fontes acadêmicas e institucionais, acessadas por meio de bases de dados eletrônicas reconhecidas, tais como SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de livros. Foram priorizados documentos que abordassem o TEA conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, além de estudos que discutissem práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas no contexto educacional (Brasil, 2015; Galvão Filho, 2009; Mantoan, 2015).

Os critérios para a inclusão das fontes foram: atualidade, relevância para o tema, rigor metodológico e pertinência ao escopo da pesquisa. Foram excluídos materiais de caráter opinativo sem fundamentação teórica consistente e publicações desatualizadas que pudessem comprometer a validade dos resultados. Para a análise dos dados coletados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que possibilita a categorização e a interpretação sistemática das informações obtidas, permitindo identificar as principais temáticas relacionadas ao TEA, aos níveis de suporte necessários, às estratégias pedagógicas inclusivas, à tecnologia assistiva e à formação docente. Essa análise crítica contribuiu significativamente para evidenciar as lacunas existentes na literatura, bem como os avanços e desafios enfrentados na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Além disso, permitiu identificar possíveis caminhos para a melhoria das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de necessidades dos alunos com TEA.



Dessa forma, a metodologia empregada fundamenta-se em uma revisão integrativa da literatura, que permite não apenas o mapeamento do conhecimento produzido sobre o tema, como também a articulação entre teoria e prática. Esse tipo de revisão é essencial para a construção de um panorama abrangente, rigoroso e atualizado, capaz de subsidiar reflexões e intervenções educativas voltadas à promoção de uma inclusão escolar efetiva, equitativa e respeitosa das singularidades de cada estudante. De acordo com Sousa *et al.* (2017), essa abordagem é denominada “integrativa” justamente por fornecer informações amplas sobre um determinado problema, constituindo um corpo de conhecimento metodologicamente rigoroso e abrangente, o que reforça sua relevância para estudos na área educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise teórica realizada ao longo desta pesquisa possibilitou a identificação de importantes elementos que contribuem para a compreensão do TEA e dos desafios relacionados à inclusão no contexto escolar. Os resultados indicam que, embora o marco legal e as políticas públicas brasileiras apontem para uma educação inclusiva e equitativa, ainda há um descompasso entre os princípios defendidos pela legislação e a realidade vivenciada nas instituições de ensino.

Um dos principais achados refere-se à importância da compreensão dos níveis de suporte descritos no DSM-5 (APA, 2014) para a construção de práticas pedagógicas adequadas. A seguir, apresenta-se um quadro-síntese com os três níveis de suporte e suas implicações educacionais.

Quadro 1 - Níveis de suporte no TEA e implicações para a prática pedagógica

Nível de suporte	Características principais	Implicações educacionais
Nível 1	Necessita de apoio leve; comunicação verbal razoavelmente preservada.	Adaptações leves; mediações pontuais.
Nível 2	Necessita de apoio substancial; dificuldades visíveis de socialização.	Planejamento de atividades adaptadas; estratégias de comunicação alternativa.
Nível 3	Necessita de apoio muito substancial; limitações significativas na comunicação e no comportamento.	Apoio contínuo; uso extensivo de tecnologias assistivas; trabalho conjunto com os profissionais de apoio.

Fonte: elaborado pelos autores com base na pesquisa bibliográfica (APA, 2014).

A identificação e a compreensão desses níveis revelam a necessidade de práticas pedagógicas personalizadas que levem em consideração as especificidades de cada estudante com TEA. Isso reforça que a inclusão não se limita à presença física na escola, uma vez que está diretamente ligada à participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, como



defendido por Mantoan (2015).

Outro resultado relevante aponta para as diferenças conceituais entre inclusão, integração e segregação, ainda mal compreendidas por muitos profissionais da educação. A confusão entre esses conceitos compromete a efetivação de práticas inclusivas, tornando comum a simples integração do aluno, sem garantir sua real participação nas atividades escolares.

A pesquisa também evidenciou o papel central da TA como interface facilitadora da inclusão escolar. A seguir, apresentam-se os principais tipos de recursos assistivos mencionados na literatura para o contexto educacional: recursos visuais (rotinas, pictogramas), *softwares* de comunicação aumentativa, aparelhos de amplificação sonora, materiais adaptados (teclados, mobiliário) e *apps* de organização e rotina.

Tais interfaces, conforme apontado na pesquisa, não precisam ser de alta complexidade tecnológica para serem eficazes. Muitos desses recursos são de fácil acesso e de baixo custo, sendo possível integrá-los ao cotidiano escolar desde que haja formação adequada dos docentes para seu uso pedagógico.

Um dado crítico levantado na pesquisa é a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a diversidade na sala de aula, especialmente no que se refere ao uso de recursos assistivos e à adoção de práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada foi destacada como elemento central na superação desse desafio, pois permite que o professor:

- Reflita sobre sua prática;
- Compartilhe experiências com seus pares;
- Desenvolva estratégias personalizadas para os alunos com TEA;
- Aprimore o uso de recursos como a TA.

Dessa forma, conforme apontado por autores como Martins (2024) e Imbernón (2016), a formação docente não deve ser pontual, mas contínua, crítica e colaborativa. A consolidação de uma escola inclusiva depende, portanto, da articulação entre política pública, formação de professores, compreensão do TEA e aplicação de tecnologias acessíveis.

A seguir, apresenta-se um quadro-resumo que relaciona os principais desafios e possíveis soluções para a inclusão de alunos com TEA:

Quadro 2 - Desafios e estratégias para a inclusão escolar de estudantes com TEA

Desafio identificado	Estratégia sugerida
Desconhecimento sobre o TEA	Formação docente continuada
Falta de recursos pedagógicos acessíveis	Uso intencional da tecnologia assistiva
Confusão entre inclusão, integração e segregação	Sensibilização e capacitação da equipe escolar
Práticas pedagógicas padronizadas	Adoção de metodologias diversificadas e centradas no aluno



Os dados analisados confirmam que a inclusão de alunos com TEA exige mudanças estruturais e atitudinais, e não apenas ações pontuais. A efetivação de uma educação inclusiva é um processo coletivo, contínuo e interdisciplinar, que depende de investimento, conhecimento e, sobretudo, de compromisso ético com o direito de todos à educação de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a importância da utilização da Tecnologia Assistiva e das práticas pedagógicas inclusivas no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. A partir da revisão teórica e da análise das contribuições dos principais autores no Brasil, foi possível constatar que o objetivo proposto foi plenamente atendido, uma vez que se evidenciaram a complexidade do espectro autista e a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às especificidades de cada estudante.

Ficou evidente que a inclusão escolar de alunos com TEA vai muito além da simples presença física deles na sala de aula regular. Requer, sobretudo, uma mudança de paradigma educacional, de modo que se reconheça e se valorize a diversidade, promovendo-se práticas pedagógicas que respeitem as subjetividades dos alunos e favoreçam sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. A distinção entre inclusão, integração e segregação, muitas vezes negligenciada no cotidiano escolar, precisa ser compreendida com clareza para que se evitem práticas excludentes disfarçadas de inclusão.

Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva surge como uma aliada fundamental na construção de um ambiente educacional acessível e equitativo. Os recursos de TA, longe de se limitarem a tecnologias de alta complexidade, incluem soluções simples que podem ser facilmente integradas às rotinas escolares, desde que os profissionais estejam preparados para utilizá-las de forma intencional e pedagógica. A LBI reforça esse entendimento ao reconhecer a importância da TA para a promoção da autonomia e da participação plena das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA.

Contudo, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta entraves significativos, entre os quais se destaca a carência de formação adequada dos profissionais da educação. A formação inicial muitas vezes não contempla os desafios da educação inclusiva, tornando imprescindível a implementação de políticas de formação continuada que estimulem a reflexão crítica, a troca de experiências e a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, como defendido por



Imbernón (2016) e Martins (2024). A formação continuada, nesse sentido, não deve ser encarada como um processo pontual, mas sim como uma trajetória permanente de aprimoramento e compromisso com a equidade educacional.

Dessa forma, reafirma-se que a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de múltiplos fatores, entre os quais se destacam: a compreensão do conceito de inclusão em sua plenitude, o respeito às diferenças, a utilização intencional da Tecnologia Assistiva e, principalmente, o investimento na formação docente. Esses elementos, quando articulados de forma ética e comprometida, possibilitam a construção de práticas pedagógicas mais justas, acessíveis e eficazes para todos os estudantes.

Como sugestão para estudos futuros, propõe-se a realização de pesquisas empíricas que analisem a eficácia de diferentes recursos de Tecnologia Assistiva no cotidiano escolar, bem como investigações voltadas à avaliação das políticas públicas de formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, seria pertinente ampliar o diálogo com as famílias dos alunos com TEA, a fim de compreender suas percepções, desafios e contribuições no processo de inclusão educacional. Tais abordagens poderão contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma educação que, de fato, acolha todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

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

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEB_N002_2001.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 14 de fevereiro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166->



publicacaooriginal-176779-pe.html. Acessado em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). **Ata da VII Reunião VII do CAT, realizada em 13 3 14 de dezembro de 2007**. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 28 set. de 2025.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves *et al.* **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, Glaucio José Couri; SOBRAL, Maria Neide (org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-259-8>. Acesso em: 27 set. 2025.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva**: um itinerário da construção da área no Brasil. Curitiba: CRV, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Roseli. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação permanente do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 14. ed. São Paulo: Moderna, 2015.



MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 82-86.

MARISCO, Luciane Maranha de Oliveira. Revisitando autores sobre os conceitos de segregação socioespacial e exclusão social na análise da produção desigual do espaço urbano. **Revista Contexto Geográfico**, Maceió, v. 5, n. 9, p. 45-56, jul. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/9998>. Acesso em: 27 set. 2025.

MARTINS, Filipe Ferreira. **A formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ): percepções sobre as ações formativas locais**. 2024. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/handle/deposita/777>. Acesso em: 27 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Acesso em: 28 set. 2025.

REIS, Anderson de Araújo. **O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas**. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

REIS, Anderson de Araújo; VASCONCELOS, Carlos Alberto de. TIC e as tecnologias assistivas. **Devir Educação**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. e-802, 2024. DOI: 10.30905/rde.v8i1.802. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/802/549>. Acesso em: 3 out. 2025.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUSA, Luís Manuel Mota de *et al.* A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Revista Investigação em Enfermagem**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 17-26, 2017. Disponível em: <https://www.sinaisvitalis.pt/images/stories/Rie/RIE21.pdf#page=17>. Acesso em: 28 set. 2025.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM USO DO *SCRATCH JR*

RESEARCH-TRAINING WITH TEACHERS OF THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL USING *SCRATCH JR*

Raynara Sousa Pereira¹

Gracy Pinheiro Fortes²

Sebastião Rodrigues-Moura³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo formativo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma proposta de pesquisa-formação voltada à inserção da programação por meio do *Scratch Jr* como recurso pedagógico. Adota-se abordagem qualitativa, com delineamento narrativo, fundamentada em encontros formativos presenciais e on-line realizados com três docentes participantes. A produção de dados ocorreu por meio de gravações nos encontros presenciais da pesquisa-formação, aplicação de formulários e diário de campo. Para análise do material empírico tratamos à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que há uma necessidade da formação para professores na área tecnológica, e que a pesquisa-formação com as professoras em conexão com a prática das tecnologias educacionais em um contexto de ensino e aprendizagem, proporciona a experiência, reflexão, autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico docente e discente. Apontamos que formação do aplicativo *Scratch Jr* como ferramenta de ensino e aprendizagem deve ser aplicada para melhorias de metodologias ativas, de forma favorável para o crescimento educacional tecnológico.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. *Scratch Jr*. Formação de professores.

ABSTRACT

This research aims to analyze the formative process of teachers in the early years of elementary

¹ Especialista em Tecnologias Educacionais para a Prática Docente no Ensino Básico (IFPA). Licenciada em Pedagogia (UEPA). E-mail: raynara654@gmail.com

² Mestra em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Licenciada em Ciências Biológicas (UFPA). E-mail: gracypinheiro.gpf@gmail.com

³ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (UFMT). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (PPGDOC/UFPA). E-mail: sebastiao.moura@ifpa.edu.br



school based on a research-training proposal focused on the inclusion of programming through *Scratch Jr.* as a pedagogical resource. A qualitative approach with a narrative design is adopted, based on face-to-face and online training sessions held with three participating teachers. Data production occurred through recordings of the face-to-face research-training sessions, application of questionnaires, and field notes. The empirical material was analyzed using Discursive Textual Analysis. The results indicate a need for teacher training in the technological area, and that research-training with teachers, in connection with the practice of educational technologies in a teaching and learning context, provides experience, reflection, autonomy, and the development of critical thinking for both teachers and students. We suggest that training on the *Scratch Jr.* application as a teaching and learning tool should be applied to improve active methodologies, favoring technological educational growth.

Keywords: Educational technology. *Scratch Jr.* Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A cultura digital tem promovido transformações profundas nas formas de comunicação, produção de conhecimento e interação social. Crianças e jovens crescem imersos em ambientes tecnologicamente mediados, o que impõe à escola o desafio de integrar as tecnologias digitais de maneira crítica, ética e pedagogicamente intencional ao processo de ensino e aprendizagem. No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita, na Competência Geral nº 5, a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e responsável (Brasil, 2018), reconhecendo a centralidade da cultura digital na formação dos estudantes.

Entretanto, a integração das tecnologias digitais na educação básica não se limita à incorporação de dispositivos ou plataformas no cotidiano escolar. Trata-se de promover o desenvolvimento de competências cognitivas alinhadas às demandas da sociedade contemporânea, entre as quais se destaca o pensamento computacional. De acordo com Wing (2006), o pensamento computacional corresponde à capacidade de formular problemas e estruturar soluções de modo sistemático, envolvendo processos como decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e elaboração de algoritmos. Pesquisas recentes ampliam essa concepção ao evidenciar seu caráter transversal e sua contribuição para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas desde os anos iniciais da escolarização (Valente, 2021).

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020) e Kenski (2022), o desenvolvimento do pensamento computacional na educação básica está diretamente relacionado à formação docente e à qualidade da mediação pedagógica. A simples inserção de tecnologias digitais no contexto



escolar não garante inovação nas práticas pedagógicas, sendo necessária a compreensão dos fundamentos conceituais e metodológicos que orientam sua utilização. Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico para que o uso das tecnologias ultrapasse a dimensão técnica e se constitua como prática pedagógica intencional e articulada ao currículo.

No campo da programação para crianças, ambientes baseados em blocos visuais têm se mostrado adequados para a introdução de conceitos computacionais de forma acessível e significativa. Nesse caso o *Scratch Jr*, desenvolvido pelo MIT Media Lab, foi concebido para crianças em fase de alfabetização e possibilita a criação de narrativas interativas por meio da organização sequencial de comandos visuais. Investigações recentes apontam que, quando integrado ao planejamento pedagógico e mediado pelo professor, o uso do *Scratch Jr* favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da autonomia dos estudantes (RESNICK *et al.*, 2020; Sá; Machado, 2023).

Apesar do avanço das discussões acerca do pensamento computacional na educação básica, a literatura aponta que ainda são limitadas as investigações que articulam processos de formação docente especificamente vinculados ao uso de ambientes de programação visual na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Gomes; Selbach Borges; Machado, 2021). Revisões sistemáticas sobre a formação de professores para ensinar computação destacam desafios relacionados à capacitação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes, indicando que a implementação de programas de formação profissional contextualizados permanece insuficiente (Raabe; Cavalcante, 2024). Essa lacuna é particularmente evidente quando se considera a articulação entre *Scratch Jr* e práticas formativas para docentes, sinalizando a necessidade de estudos que busquem compreender de maneira mais aprofundada esse processo no contexto da educação básica. Conforme destacam Nóvoa (2022) e Imbernón (2020), a formação de professores deve ser compreendida como processo contínuo, colaborativo e contextualizado, capaz de integrar teoria e prática na construção de saberes profissionais. Nessa perspectiva, a pesquisa-formação constitui-se como abordagem que articula produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, valorizando a experiência docente e promovendo análise crítica da prática pedagógica (Josso, 2020).

Nesse contexto, a presente investigação orienta-se pelas seguintes questões: quais são as condições formativas dos professores dos anos iniciais para a integração pedagógica das tecnologias digitais? De que modo o *Scratch Jr* pode ser incorporado ao processo de ensino e aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento do pensamento computacional?

O objetivo geral consiste em analisar de que maneira um processo de pesquisa-formação favorece a construção de práticas pedagógicas voltadas à introdução da programação nos anos



iniciais do ensino fundamental, utilizando o *Scratch Jr* como recurso para o desenvolvimento do pensamento computacional.

O estudo insere-se em uma abordagem qualitativa e foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa-formação com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A produção dos dados ocorreu por meio de encontros formativos presenciais e *on-line*, aplicação de questionários e realização de atividades práticas com o *Scratch Jr*. A análise considerou as experiências vivenciadas ao longo do percurso formativo, com atenção às transformações observadas nas práticas docentes e os processos construídos para integrar a programação ao processo de ensino e aprendizagem.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Assumimos nesta investigação a pesquisa qualitativa, por sua abordagem que, segundo Minayo (2012), relaciona-se a um objeto de investigação e concretiza a possibilidade de construção de conhecimento por possuir todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender, de forma aprofundada, as reflexões e experiências docentes no contexto da formação proposta, considerando a complexidade do fenômeno investigado. Investigar questões que abrangem o conteúdo estudado por meio de experiências vividas com o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições nos ajuda a compreender o fenômeno investigado.

Quanto aos procedimentos, assumimos a Pesquisa Narrativa que, para Clandinin e Connelly (2011), podemos nos comunicar uns com os outros por meio de histórias e que nossas experiências podem ser gravadas e transmitidas em formato de história (re)vividas e (re)contadas. Nossa escolha se deu pelo fato de a investigação ser direcionada às vivências dos professores no processo de formação poderem ser contadas em forma de relatos reais, oferecendo uma rica compreensão da temática.

Para o processo formativo com os professores, fizemos uso da metodologia de Pesquisa-Formação, apoiados em Josso (2004, p. 215) que ressalta: “a pesquisa-formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens: um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou culminam numa produção oral, socializada, posta em discussão (...)”. Nossa pesquisa-formação visou formar os professores durante todo o processo de pesquisa e, ao mesmo tempo em que coletamos os dados, também ensinamos e aprendemos com os participantes a partir de suas narrativas e experiências profissionais.



A pesquisa tem como foco a análise do processo de formação de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, tomando como objeto de estudo suas percepções acerca do uso do aplicativo *Scratch Jr* como ferramenta de ensino e aprendizagem. Os dados analisados concentram-se predominantemente nas narrativas e registros produzidos pelas docentes participantes, sendo elas as principais fontes de informação para analisar as concepções docentes no processo formativo. As menções às vivências dos alunos e da pesquisadora aparecem como elementos contextuais, contribuindo para a compreensão do cenário formativo, mas não constituem o foco central da análise.

A formação realizada teve como objetivo proporcionar às docentes conhecimento teórico-prático sobre o uso pedagógico do *Scratch Jr*, contemplando suas funcionalidades básicas e sua aplicação como recurso de iniciação à programação, com vistas à promoção do desenvolvimento do pensamento computacional de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 9 anos, por meio de atividades integradas ao currículo. Nessa perspectiva, a pesquisa analisa o processo formativo dessas professoras, tomando como corpus as narrativas, os registros nos formulários e os diários de campo produzidos no decorrer da pesquisa-formação, a fim de examinar as concepções docentes construídas no contexto da experiência formativa.

Organizamos uma série de etapas cuidadosamente planejadas, com o intuito de promover um aprendizado significativo e aplicável ao contexto da ferramenta de ensino juntamente com as experiências vividas entre pesquisador, docente e discente, esquematizamos abaixo o modelo da formação, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Pesquisa-formação desenvolvida com os professores

Módulos	Conteúdos	Carga Horária	Forma de encontro
1	Introdução a Programação e ao <i>Scratch Jr</i>	2h	Presencial/Remoto
2	Funcionalidades básicas do aplicativo	1h	Presencial/Remoto
3	Integração com o currículo	1h	Presencial
4	Prática e Feedback	3h	Presencial

Fonte: Elaborada pelos autores

O *lôcus* da pesquisa foi duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola que também atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que fica localizada no bairro Maracangalha, município de Belém, estado do Pará. Para a execução da pesquisa, enviamos primeiramente um ofício à Secretaria Municipal de Educação para autorização da pesquisa na instituição. Logo seguimos com a Carta de Apresentação à direção da escola na qual o coordenador inseriu no calendário semanal a pesquisa-formação direcionada as professoras do 3º ano, juntamente com a professora de informática.

Duas professoras conseguiram participar da formação presencialmente e uma de forma



online, totalizando três professoras que colaboraram com a pesquisa. As docentes terão seus nomes reais preservados em função da ética na pesquisa, utilizamos nomes fictícios para identificá-las, assim discriminada como seguem:

- Amanda: Formada em Licenciatura em Pedagogia, também tem formação em informática, atua como professora na educação infantil, pelo horário da manhã há 07 anos, e a tarde na sala de informática em uma outra instituição, há 04 anos, é concursada há 07 anos, ao longo de sua trajetória lecionou em rede privada e pública nas turmas do 1º ao 5º ano.
- Maria: Graduada em Licenciatura em Pedagogia, leciona atualmente na educação infantil na escola pública há 23 anos, em sua trajetória educacional ministrou em turmas da educação infantil e ensino fundamental.
- Clara: Tem formação em Pedagogia, atua na sala de informática para alunos do ensino infantil e fundamental na rede pública há 02 anos, também já atuou como professora nas turmas do 4º e 5º ano da rede pública e nas turmas de 1º ao 5º ano em escolas privadas por 13 anos.

Para que pudéssemos coletar os dados da pesquisa, foi utilizada a entrevista narrativa, na qual aborda os conhecimentos das professoras e suas experiências com a tecnologia educacional, e o aplicativo *Scratch Jr.* As perguntas da entrevista foram feitas tanto pela plataforma *Google Forms*, quanto por gravações de áudios que foram transcritas através do aplicativo *Turboscribe* para que os textos pudessem ser analisados e estudados.

Durante a pesquisa-formação, aplicamos atividades práticas que proporcionaram aos educadores compreensão mais profunda sobre estratégias pedagógicas adaptadas para utilização da ferramenta tecnológica de ensino e aprendizagem, a formação se baseou em uma abordagem teórica e prática, permitindo que os participantes aplicassem os conceitos teóricos discutidos em situações reais com seus próprios alunos. Com as experiências vividas das atividades, conseguimos relatos para obtenção dos textos através do diário de campo que colaborou em grande escala para o registro de observações, reflexões e comentários, e ajudou-nos a compreender o ambiente social e físico do espaço de pesquisa.

Para análise dos relatos e das transcrições feitas das gravações, utilizamos o referencial da Análise Textual Discursiva (ATD) que, segundo Moraes e Galiazzi (2017), nesse tipo de análise exige-se do pesquisador, mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações. Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados.

Para nos referir a uma unidade de sentido dos formulários utilizamos codificações: US



“unidade de significado” que são fragmentos importantes retirados das respostas das questões para a pesquisa, **F** de “formulário” seguido de 1 ou 2 (quantitativo de formulários), **Q** “questão” seguido de um número que vai de 1 a 3 (quantitativo de questões no formulário), seguido da inicial do nome fictício das professoras. Exemplo: (US.F1.Q2.M).

Ao representar as transcrições de gravações optamos por utilizar a seguinte codificação: **US** “unidade de significado”, **TG** de “transcrição de gravação”, seguido da inicial do nome fictício das professoras. Exemplo: (US.TG.M).

E para representar as unidades de significados extraída do diário de campo, foi utilizado como código: **US** de “unidade de significado”, **DC** de “diário de campo”, seguido do número 1 ou 2 (os números se referem à sequência de diários de campo). Exemplo: (US.DC1).

Com essa codificação, organizamos as unidades empíricas mais interessantes para o estudo, em seguida relacionamos e dividimos em categorias iniciais, e logo surgiu a categoria final, que se trata da junção das unidades de significado com um novo sentido, conforme a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Organização do *corpus* da pesquisa

Códigos	Unidades de Significado (US)	Categorias iniciais	Categoria final
US.F1.Q1.M	“Uso de computadores em sala de informática com outra professora. Eu utilizo como recurso tecnológico o datashow”	Tecnologias Educacionais oferecidas na escola	A formação em conexão com a prática das tecnologias educacionais em um contexto de ensino e aprendizagem
US.TG.A	“Nós não recebemos a formação, e não ofertamos. A professora de informática recebe a formação e oferta para o aluno”		
US.F1.Q3.M	“É quando criamos instruções para o computador executar tarefas”	Conhecimento das professoras sobre a programação	
US.F1.Q3.C	“É usar códigos para definir o (comportamento) de algo de acordo com o meu interesse”		
US.TG.C	“(…) se tu tiveres dez crianças, tu vais ter dez programas diferentes, porque cada uma vai fazer do seu jeito, um personagem pode ser mais rápido, outro mais lento, a criança pode transferir para o personagem as suas aspirações, seus medos, seus desejos, é algo bem personalizado”	Gestão de ideias para aplicação prática com os alunos	
US.TG.A	“(…) a gente pode de repente, contar a história do Rabanete, colocar uma situação do conto, a imagem da história”		
US.TG.M	“(…) e aí a gente trabalha com a coordenação do aluno”		
US.TG.A	“(…) é onde trabalha a lateralidade, direita e esquerda, porque eles têm dificuldade em relação a isso, subir, descer. eles não entendem essa		



	linguagem”	
US.TG.A	“(…) aí agora é bom errar porque a gente aprende”	
US.DC1	“No diálogo em grupo, as professoras concordaram em trabalhar com os alunos a criatividade, a oralidade, a escrita, a leitura e a lateralidade, utilizando a contação de história juntamente com a ferramenta de ensino e aprendizagem”	
US.F2.Q2.A	“A quantidade alta de alunos foi um obstáculo na aplicabilidade”	
US.DC2	“Por ser muitos alunos, não conseguimos sanar todas as dúvidas, de cada aluno ali presente”	
US.DC2	“Os alunos contaram com o apoio de todas as professoras e do coordenador que se mostrou interessado em aprender a utilizar a ferramenta educacional para ensinar, os alunos não mediram esforços para aprender e compartilhar seus conhecimentos com os colegas”	Resultados da atividade com o aplicativo em sala de aula
US.DC2	“Os alunos se empenharam em conhecer a ferramenta e ao mesmo tempo, usaram suas criatividade, ao desenvolver a história em forma de jogo”	
US.F2.Q1.A	“O APP é mais uma ferramenta que pode auxiliar na prática pedagógica, principalmente no desenvolvimento da tecnologia educacional”	
US.F2.Q3.C	“Com certeza é mais uma ferramenta que podemos usar para desenvolver a aprendizagem do aluno”	O potencial da formação: <i>Scratch Jr</i> como ferramenta de ensino e aprendizagem
US.F2.Q1.C	“A formação foi interessante e super válida”	
US.F2.Q3.A	“A formação agregou conhecimentos, pois possibilita reinventar a nossa prática pedagógica, direcionando atividades tecnológicas para uso dos alunos que já nascera na era digital”	
US.DC1	“Em todos os módulos da formação houve troca de conhecimento”	

Fonte: Elaborada pelos autores

A Tabela 2 foi construída através de US retiradas das transcrições de gravações, respostas de formulários das professoras e dos diários de campo, que com análise desses materiais empíricos, resultou no desenvolvimento das argumentações que serão sustentados com citações teóricas no metatexto, tal como seguem.

3. A FORMAÇÃO EM CONEXÃO COM A PRÁTICA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DISCUTINDO RESULTADOS



A importância da formação na área das tecnologias educacionais tem se tornado cada vez mais essencial para profissionais da educação, pois permite que professores, coordenadores e gestores escolares integrem de forma eficaz as ferramentas digitais ao processo de ensino e aprendizagem. A inserção das tecnologias na escola depende menos da disponibilidade de equipamentos e mais da formação pedagógica dos docentes para o uso crítico e intencional desses recursos (Unesco, 2021; Assis, 2023). Uma vez que, a formação proporciona aos educadores o conhecimento necessário para utilizar as tecnologias de maneira criativa e pedagógica, melhorando a qualidade do ensino e capacitando os alunos para o mundo digital em constante evolução.

De acordo com Mercado (2002), as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras. Entretanto, autores contemporâneos como Bacich e Moran (2020) ressaltam que o uso pedagógico das tecnologias exige planejamento, intencionalidade didática e alinhamento curricular, superando a lógica instrumental ou meramente técnica. Nesse sentido, a formação docente precisa articular tecnologia, currículo e prática pedagógica.

Neste contexto, a formação do professor não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas promove o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à cultura digital, à mediação pedagógica e à reflexão sobre a prática (Nóvoa, 2019; Assis, 2023).

Segundo a professora Maria, ela entende que os alunos têm acesso à tecnologia educacional a partir da aula de informática tal como descreve ao relatar que “uso de computadores em sala de informática com outra professora. Eu utilizo como recurso tecnológico o *data show*” (US.F1.Q1.M). Deste modo, ancorados em Oliveira e Silva (2019, p.157):

muitas pessoas veem somente como algo de entretenimento e as crianças crescem com esse pensamento, no entanto, é um instrumento que pode ser utilizado como fonte de informação e aquisição do conhecimento. Muitas vezes o professor até tenta utilizá-los em sala de aula, porém na hora de executar foge daquilo que ele havia planejado, talvez pela falta de conhecimento das tecnologias ou resistência ao manuseio das máquinas, além do medo de errar e se sentir limitado perante os alunos.

Do exposto, compreendemos que os professores não se sentem confiantes em avançar na metodologia educacional, tanto pela falta de conhecimento, quanto pela falta de formação, colocando apenas os professores da sala de informática para habilitar os alunos na era digital. Tal constatação dialoga com os estudos de Assis (2023), que apontam a lacuna entre a presença social das tecnologias e sua efetiva integração pedagógica na escola pública.

Quando a professora Amanda afirma: “nós não recebemos a formação, e não ofertamos. A professora de informática recebe a formação e oferta para o aluno” (US.TG.A), fica evidente a



centralização do conhecimento tecnológico em um único profissional, o que limita a construção de uma cultura digital colaborativa na instituição.

Para as professoras Maria e Amanda, somente a educadora da sala de informática pode utilizar as tecnologias educacionais, pois a sala de informática é um recurso exclusivo da mesma e somente ela possui formação, essa é a única tecnologia educacional oferecida na escola da pesquisa além do *data show*, fazendo assim com que outros professores não utilizem as tecnologias educacionais na escola e que o ensino continue o mesmo sem avanços na esfera educacional tecnológica. Nóvoa (2019, p. 3) enfatiza que:

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças. Sem cedermos a uma simplificação excessiva, queremos apresentar duas tendências, muito distintas, de pensar a crise atual da escola e o seu futuro presente.

Ao abordar o conceito de programação, as docentes demonstraram conhecimentos iniciais, como nas falas: “É quando criamos instruções para o computador executar tarefas” (US.F1.Q3.M) e “É usar códigos para definir o comportamento de algo” (US.F1.Q3.C). Embora elementares, essas definições indicam repertórios prévios que podem ser potencializados em processos formativos voltados ao desenvolvimento do pensamento computacional, entendido como habilidade de resolver problemas, organizar ideias e estruturar soluções de forma lógica (Wing, 2006; CIEB, 2020).

No contexto da Educação Básica, a programação não se restringe à formação de desenvolvedores de sistemas, mas configura-se como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento computacional, da resolução de problemas, da organização lógica de ideias e da criatividade (Wing, 2006; CIEB, 2020). Nesse sentido, as concepções iniciais apresentadas pelas professoras revelaram conhecimentos introdutórios suficientes para a mediação pedagógica da ferramenta *Scratch Jr* no contexto escolar.

A atuação do professor nesse contexto vai além do domínio técnico, embora se apresente como um conhecedor de uma determinada área, ele exercer uma função interdisciplinar e transdisciplinar, que permite associar problemas do cotidiano com o científico existente (Hillesheim, 2018). Neste contexto, observamos que o professor-educador irá trabalhar com seus conhecimentos obtidos no decorrer da sua vida, em que as docentes Clara e Maria descrevem os seus pensamentos sobre o que é programação.

Conforme Tardif (2014), o conhecimento dos educadores não tem origem única, mas provém de múltiplas fontes e variados períodos da trajetória de vida pessoal e profissional. Essa



variedade suscita a questão da integração e da rearticulação desses conhecimentos para a melhoria da educação. A partir deste pensamento, compreendemos que os conhecimentos das professoras não foram adquiridos em um mesmo tempo, mas no decorrer de suas experiências, tanto profissional quanto pessoal, moldando assim docentes repletas de conhecimentos cultural, social e profissional, propondo para o âmbito educacional experiências diversas para estruturar o ensino e a aprendizagem.

No decorrer da pesquisa-formação, observou-se intensa troca de ideias entre professoras e pesquisadora, evidenciando um movimento coletivo de construção de estratégias pedagógicas. Esse processo dialoga com a concepção de desenvolvimento profissional colaborativo defendida por Nóvoa (2019), na qual a formação se constrói no coletivo docente e na reflexão partilhada sobre a prática. Neste contexto, Junges, Ketzer e Oliveira (2018, p. 92) afirmam que:

Na realidade, com a formação já em andamento, o professor precisa tentar responder aos novos desafios e encontrar formas de amplificar suas ações metodológicas concentradas nas transformações sociais e educativas, nas estruturas contemporâneas e globalizadas que concretizam uma nova relação social.

Assim, quando dois ou mais docentes decidem trabalhar juntos em uma abordagem interdisciplinar, o processo exige colaboração, criatividade e alinhamento de objetivos pedagógicos. Esse tipo de gestão de ideias oferece aos alunos uma experiência mais rica e integrada, estimulando o pensamento crítico e sua capacidade. Como por exemplo, na fala de Clara, “se tu tiveres dez crianças, tu vais ter dez programas diferentes...” (US.TG.C), revela a compreensão da ferramenta como espaço de autoria e personalização. Tal perspectiva aproxima-se das discussões sobre metodologias ativas e protagonismo discente, nas quais o aluno assume papel ativo na construção do conhecimento (Bacich; Moran, 2020).

Ao destacarmos o trecho acima nos baseamos no ponto de vista de Vinha e Torgnetta (2009, p. 528-529) que afirmam:

É importante não confundir autonomia com individualismo ou liberdade para fazer o que bem entende, pois na autonomia é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos, levando em consideração ao tomar decisões o princípio da equidade, ou seja, as diferenças, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros.

Nesse sentido, a professora Clara evidencia a importância da autonomia no uso da ferramenta de ensino e aprendizagem, destacando que ela favorece não apenas o desenvolvimento do aluno, mas de todos os envolvidos no processo educativo, promovendo sujeitos criativos e autônomos.

No diálogo, as professoras Amanda, Clara e Maria compartilharam suas ideias sobre como abordar o conteúdo, como construir atividade interativas colaborando assim para o



desenvolvimento da autonomia dos alunos. A troca de sugestões treina o planejamento, pois garante que cada professora contribua com um aspecto único para o tema. Seguindo esse pensamento, apoiamo-nos em Nóvoa (2019, p. 11) ao afirmar que:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Durante o planejamento, as docentes puderam discutir estratégias que envolveram os alunos ativamente: Amanda coloca o seguinte pensamento “(...) a gente pode de repente, contar a história do Rabanete, colocar uma situação do conto, a imagem da história” (US.TG.A), seguindo a análise do diálogo entre elas destacamos a fala de Maria “(...) e aí a gente trabalha com a coordenação do aluno” (US.TG.M), ao observarmos esses trechos entendemos que Amanda e Maria buscaram trabalhar a interdisciplinaridade, ao incluir conteúdos diferentes em um mesmo tema, como observamos em outra fala de Amanda “(...) é onde trabalha a lateralidade, direita e esquerda, porque eles têm dificuldade em relação a isso, subir, descer, eles não entendem essa linguagem” (US.TG.A).

De acordo com Fazenda (2008, p. 17), se entendermos que a interdisciplinaridade é a combinação de diferentes disciplinas, a discussão sobre o currículo se restringe à sua estruturação. No entanto, se a considerarmos como uma postura de coragem e busca pelo conhecimento, devemos também levar em conta os aspectos culturais do ambiente em que os professores são formados.

Segundo Fazenda, a interdisciplinaridade busca realmente integrar as diferentes áreas de conhecimento, favorecendo a troca de pensamentos e a construção de novos significados como vimos na troca de ideias entre as professoras.

É notório que a prática da atividade com as professoras antes da aplicação com os alunos foi essencial para o aprimoramento do aprendizado como percebemos no relato da professora Amanda “(...) aí agora é bom errar porque a gente aprende” (US.TG.A). Com base em Paulo Freire (1996, p.22) Na formação contínua dos professores, um aspecto essencial é a reflexão crítica sobre suas práticas. Ao analisar de forma crítica as experiências passadas e presentes, é possível aprimorar as futuras abordagens.

Neste alinhamento, as docentes Amanda, Clara e Maria concluíram suas atividades práticas com êxito, e ao dialogar chegaram ao plano central da aplicação da ação com os alunos como observamos na nota do diário de campo em que “No diálogo em grupo, as professoras



concordaram em trabalhar com os alunos a criatividade, a oralidade, a escrita, a leitura e a lateralidade, utilizando a contação de história juntamente com a ferramenta de ensino e aprendizagem” (US.DC1).

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), nos anos iniciais do Ensino Fundamental a ação pedagógica deve priorizar a alfabetização articulada ao desenvolvimento da leitura, da escrita e de práticas de letramento. Observa-se que as professoras alinharam seu planejamento a essas orientações ao integrar oralidade, leitura, escrita e lateralidade por meio da contação de histórias com o uso da ferramenta digital, favorecendo uma abordagem interdisciplinar.

Ainda, apropriamo-nos nas afirmações de Fazenda (2008) na abordagem interdisciplinar na educação, os conceitos, objetivos, competências e métodos têm como principal objetivo apoiar o processo de aprendizagem, valorizando os conhecimentos dos alunos e promovendo seu envolvimento nas práticas educacionais. Neste sentido, o planejamento das professoras buscou aprimorar as habilidades dos alunos, e a sua autonomia colaborando para que se formassem seres criativos e críticos para o meio social e econômico, e buscou explorar seus conhecimentos trabalhando com a interdisciplinaridade e aprimorando a aprendizagem com o auxílio do *Scratch Jr*.

Em meio a experiência com as professoras na aplicação da atividade com o uso do software com os alunos, houve pontos negativos como descreve a professora Amanda “A quantidade alta de alunos foi um obstáculo na aplicabilidade” (US.F2.Q2), observamos também no trecho do diário de campo que “Por ser muitos alunos, não conseguimos sanar todas as dúvidas, de cada aluno ali presente” (US.DC2).

Ao analisarmos estes fatos, compreendemos que seria necessária uma pequena quantidade de alunos, pois a união das turmas em uma sala só não colaborou com o aprendizado dos alunos, por se tratar de crianças e não de adultos que compreendem que é necessário concentração e foco, neste contexto para a autora Sanches (2006, p.13) é fundamental reconhecer que estamos lidando com crianças e é essencial tratá-las como tal, pois elas não iram se comportar como adultos perfeitos.

De acordo com Darling-Hammond, Flook, Cook-Huffman e Barron (2020), a prática profissional docente envolve um processo contínuo de análise e adaptação diante de situações emergentes, em que os educadores precisam ajustar suas ações pedagógicas com base nas experiências reais vivenciadas em sala de aula. Esses autores enfatizam que, ao enfrentar eventos inesperados, como o grande número de alunos durante a atividade com *Scratch Jr*, os professores mobilizam estratégias de pensamento crítico e ação reflexiva para reorganizar suas abordagens, buscando soluções que resultem em aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, a reflexão



orientada pela prática não é um mero retorno sobre o passado, mas uma tomada de posição ativa que transforma a experiência em conhecimento profissional, permitindo que o professor aperfeiçoe suas intervenções pedagógicas em tempo real.

Ao usar o *Scratch Jr* como ferramenta de ensino e aprendizagem na pesquisa-formação das professoras, abordamos a metodologia ativa, tanto com as docentes quanto com os alunos. Com base em Bacich e Moran (2018, p. 39), o ato de ensinar e aprender se torna envolvente quando se transforma em um processo contínuo de pesquisa, questionamento, criação, experimentação, reflexão e compartilhamento, abrangendo áreas de conhecimento mais vastos e graus gradativamente reentrantes.

Seguindo podemos ver a interação entre as docentes Amanda, Clara e Maria e os alunos nas notas do diário de campo em que “Os alunos contaram com o apoio de todas as professoras e do coordenador que se mostrou interessado em aprender a utilizar a ferramenta educacional para ensinar, os alunos não mediram esforços para aprender e compartilhar seus conhecimentos com os colegas” (US.DC2).

Em relação a descrição acima as metodologias ativas despertaram no aluno e no coordenador o protagonismo do seu próprio processo de aprendizagem. Em vez de ser um receptor passivo de informações, assume um papel ativo na construção do conhecimento. Como destacado nas notas do diário de campo em que “Os alunos se empenharam em conhecer a ferramenta e ao mesmo tempo, usaram suas criatividade, ao desenvolver a história em forma de jogo” (US.DC2).

Ancorados ainda em Bacich e Moran (2018), que acreditam que a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. As metodologias buscam envolver os alunos de forma dinâmica e interativa, estimulando a reflexão, a experimentação, o trabalho em grupo e a resolução de problemas.

Essas práticas têm como base a ideia de que o aprendizado é mais eficaz quando os alunos estão engajados e participam ativamente do processo. O professor, nesse modelo, atua mais como um facilitador, orientando e apoiando os estudantes enquanto eles buscam soluções e fazem descobertas. O foco não é mais exclusivamente no professor, mas no aluno, que é estimulado a aprender de forma autônoma e ativa.

A pesquisa-formação foi de suma importância na vida profissional das professoras, pois elas obtinham formação mensal, porém não estavam ligadas no âmbito das tecnologias educacionais, longe de suas realidades de sala de aula, ou seja, a educação pública está distante de avançar como Nóvoa (2019) aborda que o ensino está muito distante de chegar em uma



metodologia inovadora, para atuar no futuro que já está presente na vida dos alunos. Portanto, a professora Amanda descreve “O APP é mais uma ferramenta que pode auxiliar na prática pedagógica, principalmente no desenvolvimento da tecnologia educacional” (US.F2.Q1.A). Nesses termos, Gebran (2009, p 14) afirma que:

A mesma tecnologia que está diminuindo distâncias entre os seres, está levando os mesmos a uma contextualização do futuro acontecendo hoje, surgindo um novo paradigma educacional, que determina a escola como ambiente criado para uma aprendizagem rica em recursos, possibilitando ao aluno a construção do conhecimento a partir de uma individualização estilística de aprendizagem.

Gebran relata que as tecnologias têm seus pontos negativos, mas também tem seus pontos positivos para colaborar na aprendizagem do aluno como podemos observar na resposta da professora Clara “Com certeza é mais uma ferramenta que podemos usar para desenvolver a aprendizagem do aluno” (US.F2.Q3.C), levando em consideração a formação a docente Clara também afirma que “A formação foi interessante e super válida” (US.F2.Q1.C). Ainda neste contexto de formação escolar e tecnologia educacional. Assis (2023) demonstra que:

É preciso maior compreensão de como a tecnologia pode agregar-se ao processo de ensino e aprendizagem e o que entendemos por “educação” em um mundo cada vez mais digital, onde a integração da tecnologia à educação vem ocorrendo de forma gradativa. Enquanto a mudança na educação é lenta, em outros setores de nossa sociedade, como o setor tecnológico, ela se dá de forma rápida e visível, afetando o nosso comportamento. Essa mudança tem um impacto direto no sistema educacional, incluindo a necessidade de professores com melhor qualificação, que não apenas disponibilizem a informação ao aluno, mas que saibam criar situações que os aproximem.

Neste sentido, destacamos a experiência de Amanda que descreve que “A formação agregou conhecimentos, pois possibilita reinventar a nossa prática pedagógica, direcionando atividades tecnológicas para uso dos alunos que já nascera na era digital” (US.F2.Q3.A).

É importante destacar nas notas do diário de campo que “Em todos os módulos da formação houve troca de conhecimento” (US.DC1), apoiados em Bazilatto e Júnior (2012, p. 101) a comunicação apresenta um contexto particular na escola. Por meio dela, os professores vivenciam um momento importante para o ensino e aprendizado devido à possibilidade de troca de conhecimento. Portanto, a troca entre docente pesquisador e aluno, foi crucial no processo de formação.

Ao analisarmos as experiências das professoras, percebemos que as tecnologias educacionais não estão inseridas em seu cotidiano escolar, em que observamos que os alunos necessitam desse método de aprendizagem, pois já não se encaixam mais nos métodos tradicionais.

A pesquisa-formação desenvolveu a aprendizagem das professoras, que tiveram a



oportunidade de conhecer novas competências digitais e incorporar essas habilidades nas suas práticas de ensino. Ao aprender a usar o *Scratch Jr.*, as docentes tornaram suas aulas mais dinâmicas e atrativas, estimulando o interesse dos alunos. Aprimorando a prática pedagógica, pois a formação permitiu que as professoras desenvolvessem estratégias inovadoras para trabalhar com as novas gerações de alunos, que estão cada vez mais imersos no ambiente digital. Apoiados em Pimenta (2002, p. 21-22) destacamos que:

Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente.⁶ A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que está se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas⁷).

Observamos nesta pesquisa-formação que se reflete a importância das práticas educacionais tecnológicas, pois os professores a desconhecem, fazendo uso somente das metodologias tradicionais, percebendo-se ao analisar as experiências das professoras a necessidade da formação para construção do conhecimento e reflexão que possam habilitá-las para o uso da ferramenta de iniciação a programação e de outras tecnologias educacionais.

As experiências das docentes englobam o conhecimento adquiridos no decorrer do seu cotidiano, os diálogos entre elas contribuem para a gestão de ideias para a aplicação da atividade que abordou a interdisciplinaridade, buscando desenvolver a autonomia e criatividade dos alunos, construindo novos significados no meio educacional.

Entre pontos positivos e negativos da formação, a experiência traz a reflexão do professor em meio a aplicabilidade, em que busca soluções para os obstáculos encontrados. São abordadas metodologias ativas, na qual alunos e professores são protagonistas dos seus próprios aprendizados na prática educacional. No entanto, a pesquisa-formação se torna de grande importância, em que a educação está longe de avançar.

A troca de conhecimento foi essencial para o ensino-aprendizagem do app e das tecnologias educacionais, a pesquisa-formação tem um papel crucial na vida dos professores quanto dos pesquisadores, que buscam como objetivo o avanço da educação em tempos tecnológicos, em que os alunos já estão inseridos de modo não educacional.

Nesses termos, defendemos que:

- A pesquisa-formação possibilitou abordar as experiências das professoras do Ensino Fundamental, na qual faz parte deste processo de ensino e aprendizagem, que buscaram proporcionar habilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo da sua prática para os estudantes;



- As professoras necessitam de formação em tecnologias educacionais, pois a metodologia tradicional não se adequa às realidades dos alunos, haja vista que ensinar sem obter a formação necessária para as práticas em sala de aula é um desafio significativo; e,
- O diálogo entre as professoras envolve um processo de troca de conhecimento que busca soluções para metodologias ativas. O *Scratch Jr* ganhou sentido na sala de aula, pois as professoras e os estudantes trocaram experiências e aprendizados por meio de atividades práticas.

Portanto, a ferramenta *Scratch Jr* pode ser usada como uma ferramenta essencial de ensino e aprendizagem e na formação de professores, para as quais os alunos irão ter contato com introdução à programação, que as nivelam com o conhecimento atual, abordando desde habilidades cognitivas, sociais até a inclusão digital, preparando-as para um futuro em que a tecnologia desempenha um papel central na educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de trazer o conhecimento da ferramenta de iniciação a programação *Scratch Jr*. no ensino das tecnologias educacionais para as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, através da pesquisa-formação, as experiências e reflexões narradas das professoras, mostram que os conhecimentos delas em relação aos métodos de ensino tecnológicos são limitados.

Portanto, observamos a grande necessidade desta pesquisa-formação, em que as professoras praticamente desconhecem o que é programação, fazendo uso do seu conhecimento adquiridos no decorrer de sua vida, para descrever o conceito do termo, e que não utilizam nenhum tipo atividade tecnológica em seus ensinos, deixando a professora de informática como única fonte de aprendizado em termos de tecnologia educacional.

A atividade prática realizada durante a formação possibilitou que as professoras experimentassem o *Scratch Jr* como recurso de iniciação à programação, articulando-o aos componentes curriculares de forma interdisciplinar. Esse movimento evidenciou um processo de reflexão sobre a prática, no qual as docentes passaram a reconhecer a tecnologia como mediadora do ensino, e não apenas como recurso complementar ou restrito a espaços específicos da escola.

Por seguinte, a aplicação do plano feito pelas docentes agregou ao processo de ensino e aprendizagem entre as professoras e os alunos, promovendo então um pensamento crítico, autônomo e reflexivo, para buscar atualizações no ensino da Educação básica. Neste alinhamento a execução da atividade com os alunos na formação foi um momento em que as professoras colocaram em prática sua aprendizagem sobre a ferramenta de iniciação a programação, atingindo



os objetivos por elas propostos, em meio a estas vivências, as professoras não só passam o conhecimento, mais se tonam mediadoras dele, não só ensinando mais também aprendendo.

Observamos um grande progresso no aprendizado dos alunos, pois ao utilizar o aplicativo como ferramenta de ensino e aprendizagem, faz com que o aluno se envolva de forma ativa na aula. Logo, o uso do *Scratch Jr* proporciona aos educadores e educandos o avanço nas metodologias educacionais, assim colaborando para uma relação de experiência e reflexão em relação as tecnologias.

É importante destacar que a quantidade de alunos, deve ser pensada pois ao analisar a prática fez com que as professoras refletissem sobre a ação, enfatizando o cuidado e atenção para que os alunos pudessem compreender o conhecimento a ser passado de maneira integral sem deixar dúvidas. Apontamos também a necessidade de os professores buscarem novas formações para a melhoria dos métodos educacionais.

Reiteramos que as experiências desenvolvidas com as professoras e alunos não se limita a esta pesquisa, pois as tecnologias educacionais precisam se expandir em modo que os docentes e discentes se habituem com as ferramentas tecnológicas educacionais como ferramenta de ensino e aprendizagem, para o avanço da cultura digital na humanidade.

Portanto, esta pesquisa-formação contribui de forma crescente para o progresso da educação tecnológica que permitiu que as professoras refletissem com suas experiências e aprimorasse seus conhecimentos, formando-as profissionais dispostas a ser moldado para melhorias da educação, para que suas metodologias ativas resgatassem o interesse dos alunos no conteúdo de sua grade curricular, formando assim seres humanos autônomos, criativos e críticos para conviver na sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Cristina. Formação docente e cultura digital: desafios contemporâneos da prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAZILATTO, Maria Aparecida; JÚNIOR, João Ferreira. **Tecnologias educacionais e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Currículo de referência – **Itinerário formativo em tecnologia e computação**. São Paulo: CIEB, 2020. E-book em PDF.



Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_Ensino-medio.pdf. Acesso em: 14 fev. 2026.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda; FLOOK, L.; COOK-HARVEY, C. M.; BARRON, B.; OSHER, D. Implications for educational practice of the science of learning and development. **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 2, p. 97-140, 2020. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 22.

GEBRAN, Raimundo Nonato. **Tecnologias na educação e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2009.

GOMES, Tatiana; SELBACH BORGES, Karina; MACHADO, Letícia Rocha. Formação docente e pensamento computacional na educação básica: desafios e perspectivas para os anos iniciais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 29, 2021.

HILLESHEIM, Betina. **Cultura digital e formação de professores**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2022.

LOPES, Anita; GARCIA, Simone. **Introdução à programação: fundamentos e práticas**. São Paulo: Érica, 2002.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, Goiânia, v. 20, 2020.

OLIVEIRA, Ana Paula; SILVA, Carlos Henrique. O uso das tecnologias educacionais no ensino



fundamental em uma escola pública em Araguatins-TO. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 10, p. 155-168, 2019.

RAABE, André; CAVALCANTE, Elisabeth de Araújo. Revisão sistemática sobre a formação professores da educação básica para ensinar Computação. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2024.

RESNICK, Mitchel et al. *ScratchJr*: programming for young children. **Communications of the ACM**, New York, v. 63, n. 11, p. 20–23, 2020.

SÁ, Ana Paula; MACHADO, Letícia. O uso do *Scratch Jr* no desenvolvimento do pensamento computacional nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 31, 2023.

SANCHES, Maria Lúcia. **Formação de professores e inovação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p. ISBN 978-85-326-2668-4.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: **Tecnologia na educação — uma ferramenta a serviço de quem?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 14 fev. 2026.

VALENTE, José Armando. Pensamento Computacional, Letramento Computacional ou Competência Digital? Novos desafios da educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 147–168, 2019.

WING, Jeannette M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, New York, v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION AND PEDAGOGICAL MEDIATION

Maria José Henrique Santana do Nascimento¹

Cristiane Araújo Santos Oliveira²

Leia de Andrade³

Isa Regina Santos dos Anjos⁴

RESUMO

O presente texto visa tecer reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação inclusiva, considerando os atuais desafios da cultura digital e inclusão educacional, destacando o papel docente na mediação pedagógica voltada à inclusão e à aprendizagem significativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Conclui-se que a aplicação desses recursos tecnológicos e das metodologias diversificadas potencializa a acessibilidade, participação e autonomia dos estudantes, respeitando os princípios éticos e formativos em contextos presenciais e híbridos, com destaque para a necessidade da formação docente voltada para o uso de ferramentas tecnológicas na perspectiva crítica.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Inovação Tecnológica. Metodologias Ativas. Mediação pedagógica.

¹ Mestranda do PROFEI/UFMS, Professora da Rede Municipal/ARACAJU, mariamari4441@gmail.com

² Mestranda do PROFEI/UFMS, Professora das Redes Municipal e Estadual/SE, cricaenane@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação, Universidade Federal de Sergipe, leia_geo@academico.ufs.br

⁴ Doutora em Educação, Universidade Federal de Sergipe, isaanjos@academico.ufs.br



ABSTRACT

This text reflects on innovative pedagogical practices and the use of Digital Information and Communication Technologies in inclusive education, considering current challenges regarding digital culture and educational inclusion. Through a literature review, it highlights the teacher's role in pedagogical mediation aimed at inclusion and meaningful learning. The study concludes that applying these technological resources and diverse methodologies enhances student accessibility, participation, and autonomy—while respecting ethical and educational principles in both in-person and hybrid contexts—and underscores the need for teacher training focused on the critical use of technological tools.

Keywords: Inclusive Education. Technological Innovation. Active Learning Methodologies. Pedagogical Mediation.

1. INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas têm vivenciado profundas transformações, impactadas diretamente pelo avanço tecnológico, redefinindo a dinâmica e a organização social dos indivíduos nos processos de viver, de se relacionar e se comunicar. No campo educacional, essa inovação tem impulsionado mudanças profundas nos processos pedagógicos, ampliando as formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento em diferentes contextos de aprendizagem, permitindo que professores e estudantes atuem de maneira mais colaborativa, interativa e criativa.

No contexto da educação inclusiva, este cenário não é diferente, afinal, o processo de inclusão escolar constitui um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições escolares. Dentre as demandas desse processo, está a necessidade da adoção de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), das Plataformas Virtuais de Aprendizagem, das Inteligências Artificiais Generativas, das metodologias ativas e da gamificação como forma de contribuir com o acesso, participação e aprendizagem também dos estudantes, independentemente das suas condições físicas, cognitivas ou socioemocionais.

Nesse sentido, a escolha para investigar práticas pedagógicas inovadoras e o papel da mediação pedagógica parte da problemática de que, embora a inovação tecnológica apresente aspectos positivos no contexto educacional, é também importante considerar os desafios advindos da sua aplicação na escola: aumento das desigualdades digitais, disseminação de desinformação ou informação falsa, reprodução de exclusões e dependências, a exigência da docência na perspectiva da mediação para o desenvolvimento de metodologias ativas, considerando princípios éticos para o seu uso de forma consciente, crítica e segura.



Dessa forma, o estudo em pauta tem como objetivo realizar uma reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras e o uso das TDIC's na educação, articulando conceitos sobre metodologias ativas e mediação pedagógica enquanto estratégias pedagógicas que garantem o direito de participação e aprendizagem. Para a consecução desse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica composta por consultas em livros, artigos científicos, documentos legais e obras de referência sobre a temática, a saber: Unesco (2024); Miranda (2021); Vieira e Cirino (2021); Alves, Fonseca e Silva (2022); Oliveira (2021); Yanaze e Corregio (2022); Hummel e Ferreira (2022); entre outros.

Nesse contexto, a estruturação deste texto versa inicialmente sobre TDIC's e sua relação com a educação inclusiva, em seguida, aborda-se o papel do professor como mediador das TDICs e, por último, será realizada uma apresentação sobre a aplicação das TDICs, das metodologias ativas e da gamificação na sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais.

2. TDICs E INCLUSÃO DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No atual cenário mundial, marcado por profundas transformações advindas das inovações tecnológicas, a sociedade contemporânea vivencia rápidos processos de modificação nas suas estruturas de interação, comunicação e aprendizagem. Para além do simples uso de dispositivos e equipamentos, trata-se de um fenômeno social e cultural que modifica formas de convivências, valores e comportamentos. Afinal, as relações humanas, que antes eram concebidas apenas pelo contato físico de forma presencial, tomaram proporções globais através dos ambientes virtuais, rompendo barreiras geográficas e temporais, influenciando comportamentos, decisões e práticas culturais, através da chamada sociedade em rede.

No contexto educacional, especificamente as TDIC's têm merecido destaque na vida dos estudantes e dos professores, indicando a necessidade da implantação de novas práticas pedagógicas em um movimento que permite o acesso ao conhecimento por meio de diferentes formas de aprender, contribuindo com a acessibilidade, inclusão e o respeito à diversidade. Contudo, é importante frisar que a inovação tecnológica na educação, para além da introdução de recursos digitais em sala de aula, para se configurar como um processo de transformação pedagógica, precisa estar sustentada pela intencionalidade docente e pela reflexão crítica sobre o papel da escola na formação de cidadãos na chamada sociedade da informação e do conhecimento.

Um dos autores que estudou a influência das TDIC's na Educação foi o filósofo francês Pierre Levy. Este autor afirma que o mundo está vivendo uma nova etapa da história da



humanidade, marcada pela interação entre as tecnologias, a sociedade e o conhecimento. Esse fato foi denominado pelo autor como cibercultura que a define como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Levy, 1999, p. 23).

Levy ainda acrescenta que nesse espaço surge um novo modo de produção do saber baseado na colaboração, troca de informações e participação coletiva, o que redefine as formas de aprender, ensinar e viver em sociedade. Tal fato leva a outro conceito que o autor denominou como inteligência coletiva. Para Levy (1999), a inteligência coletiva é explicada como uma inteligência distribuída, coordenada em tempo real e voltada para as interações no ciberespaço e pertence à humanidade como um todo, de modo a pensar e produzir conhecimento de forma horizontal, em que todos podem contribuir. Com isso, o ciberespaço torna-se o ambiente natural da inteligência coletiva, possibilitando o surgimento de espaços de conhecimento abertos, dinâmicos e democráticos.

Na visão entusiasta de Levy (1999), o ciberespaço possibilita uma comunicação interativa e comunitária, dando abertura para a criação de um tipo de “inteligência algorítmica reflexiva”, construídas a partir das interações entre os sujeitos mediados pelas tecnologias digitais. Mesmo consciente dos riscos que podem ser gerados nesses espaços, na esfera que pode ser considerada uma “ciberditadura”, o filósofo francês observa que não se deve deixar de usar as redes, mas controlá-los, ficando a cargo do próprio usuário esta responsabilidade, propondo que, em vez de apenas temer esse controle, o usuário pode assumir uma postura ativa, utilizando os recursos da rede para se empoderar, produzir conhecimento, participar de comunidades e exercer sua autonomia. Assim, Levy aposta em uma educação mediada pelas tecnologias digitais, capaz de formar sujeitos críticos e criadores, aptos a exercer esse poder de forma consciente e responsável.

Contudo, é importante indagar até que ponto os usuários estariam preparados para exercer essa liberdade de expressão e o empoderamento digital. Surge, então, na contramão do pensamento de Lévy, o sociólogo David Lyon que, com uma perspectiva crítica, chama atenção de que a cibercultura também se configura como mecanismos de controle social, influenciando as formas como as pessoas se relacionam, se comunicam e sua privacidade. Em sua obra, Lyon (2015, p. 42) esclarece ainda que:

As pessoas pensam em nuvens como algo imaterial, dando a impressão despreocupada de que as informações estão “nas nuvens”, como se estivessem por aí, sem lugar preciso. Ou seja, “[...] o ciberespaço não está ‘separado’ do mundo real. Existe uma falsa ideia de separação entre o mundo ‘online’ e ‘offline’. Tal visão pode produzir uma certa irresponsabilidade entre os usuários.



Portanto, para Lyon, na sociedade contemporânea, a vigilância se tornou parte da vida cotidiana, sendo naturalizada nas interações digitais, redes sociais, sistemas de segurança e até em práticas de consumo. Essa vigilância não é apenas exercida pelo Estado, mas também por empresas privadas, que coletam e analisam dados pessoais com fins comerciais e de controle social. O autor argumenta que o poder informacional se tornou uma nova forma de dominação, pois quem detém os dados, detém também o poder de prever, influenciar e direcionar comportamentos. A vigilância deixou de ser algo imposto, passando a ser participativo e consentido, afinal, as pessoas, ao usarem redes sociais e aplicativos, compartilham voluntariamente informações sobre suas vidas, reforçando o sistema que as observa. Assim, a vigilância se torna um modo de vida sustentado pela busca de visibilidade, reconhecimento e conexão digital.

Percebe-se que as ideias dos dois autores acima citados se contrapõem, pois enquanto Lévy vê a cibercultura como um espaço de emancipação e inteligência coletiva, Lyon alerta sobre a transformação da liberdade digital em vigilância constante. Dessa forma, a “cultura da vigilância” é um dos maiores desafios éticos e políticos da era digital, exigindo reflexão crítica sobre o uso e o controle da informação nas sociedades conectadas.

Urge, nesse contexto, a compreensão da escola como uma instituição que, para além de currículos e conteúdos, forma cidadãos para a adoção de uma postura consciente, crítica e ética para a vida. Assim, o uso das TDICs, bem como dos recursos, software e redes, pautada nessa perspectiva – consciente, crítica e ética – propõe levar o estudante a deixar de ser mero receptor e a atuar como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Essa transformação também exige do professor uma postura mediadora e reflexiva capaz de integrar as tecnologias ao currículo de forma crítica e significativa. Deve-se, portanto, considerar sempre os riscos e os benefícios que essas ferramentas representam como também deve valorizar a autonomia, a privacidade e a liberdade dos estudantes, equilibrando potencial pedagógico e responsabilidade social.

Nesse mesmo cenário, é importante colocar em foco a questão da equidade como um dos princípios fundamentais para a educação democrática e acessível, tendo a Tecnologia Assistiva como uma ferramenta essencial para a promoção da inclusão, participação e acessibilidade. Quando estão alinhadas aos propósitos educacionais, as TDICs e a Tecnologia Assistiva são verdadeiros campos de inovação e inclusão considerando que, enquanto as primeiras (TDICs) possibilitam meios de comunicação, interação e participação dos estudantes, a segunda (TA) garante que essas possibilidades sejam acessíveis para os alunos que vivenciam barreiras motoras, sensoriais, cognitivas ou comunicacionais. Ao integrar TDIC, cultura digital



e tecnologia assistiva, a escola promove não apenas o acesso às ferramentas tecnológicas, mas também a valorização da diversidade, o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, como afirma Galvão Filho (2009):

O uso da TA e TICs possibilita a construção de ambientes propícios de aprendizagem, favorecedores de práticas educacionais escolares mais inclusivas, coerentes e convergentes com as necessidades da sociedade contemporânea, fornecendo o suporte necessário para a construção de um mundo mais inclusivo.

Em outras palavras, pode-se afirmar que as TDICs oferecem os meios digitais que transformam a aprendizagem e a TA assegura que ninguém seja excluído desse processo, garantindo que pessoas com deficiência ou limitações funcionais possam participar plenamente do ambiente digital e educacional. Assim, quando integradas, promovem ambientes pedagógicos mais equitativos, democráticos e participativos, alinhados às necessidades reais dos alunos e às demandas da escola contemporânea.

Então, como enfrentar esse desafio posto às escolas no uso das TDICs e das TAs? É necessário que o professor aprenda não apenas a utilizar os recursos tecnológicos, mas que, também, compreenda as potencialidades pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias e os modos de integrá-las ao desenvolvimento do currículo, de forma ética, segura e responsável como será exposto no tópico a seguir.

3. O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS TDICS

Diante das constantes mudanças trazidas pelas inovações tecnológicas, segundo Oliveira e Silva (2022, p. 2), “o ensinar e o aprender na cultura digital demandam cuidados e reflexões inerentes ao momento atual” como também destacam que o cenário contemporâneo impõe desafios e responsabilidades à prática docente. Requer considerar que o fato de incorporar as tecnologias de comunicação e informação na sala de aula não é suficiente para assegurar que essas tecnologias estejam sendo usadas de forma pedagógica. É preciso que a prática docente seja exercida comprometida com os objetivos educacionais para que sejam cumpridos com segurança, ética e, sobretudo, intencionalidade.

Desse modo, cabe incorporar a essa discussão o conceito de mediação pedagógica, entendida como o conjunto de ações em que o professor organiza, orienta e acompanha a aprendizagem de forma criteriosa e crítica para que a aprendizagem aconteça. Esse papel envolve promover interações significativas, estimular a autonomia e selecionar estratégias didáticas adequadas.

Importante salientar que o conceito de mediação tem influência de pensadores como

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Hegel, Marx e Vygotsky, como discorrem Peixoto e Santos (2018). Na perspectiva hegeliana, a mediação é resultado de um processo dialético, estabelecendo vínculo entre o imediato e o mediato de forma que os opostos permitam a síntese, guiando para uma alteração do estado que gerou a tensão entre tais contrários. Já a perspectiva marxista traz a compreensão do homem como um sujeito histórico. Dessa forma, a mediação é entendida como um processo, e não apenas como o resultado das ações humanas. Por fim, a visão vygotskiana é compreendida como um modo de aproximação da definição de mediação com o contexto da educação.

Com foco no campo educacional, Vygotsky (1998) define que a mediação é o processo pelo qual o ser humano se relaciona com o mundo por meio de instrumentos e signos. Nessa definição, é importante considerar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, num diálogo que possibilite espaços para a busca de melhores estratégias para o processo de ensino, ou seja, o professor é chamado a articular saberes e recursos, contribuindo para que o aluno acesse criticamente esse universo. Neste sentido, a mediação pedagógica se concretiza na interação do professor com os alunos, na mobilização dos conhecimentos e aprendizagens, de forma a alcançar os objetivos planejados, como também no processo de planejamento, organização do tempo, elaboração de atividades e escolha de recursos.

Com a introdução das TDICs na escola, o professor é chamado a exercer também o papel de mediador tecnológico com base no uso racional, crítico e intencional das ferramentas digitais que potencializam a construção do conhecimento para que elas não sejam vistas “artefatos mágicos [...]” Peixoto, 2016, p.368). Com base nesse olhar, deve-se entender que, como salientou Brito (2015, p. 30), “(...) as tecnologias não podem ser vistas como fins em si mesmas, mas como prolongamentos da relação do sujeito com a realidade por intermédio dos processos de apreensão que elas proporcionam”.

Portanto, é preciso que o processo de mediação tecnológica seja devidamente planejado, onde o professor dê oportunidade de ressignificar a forma como o ensino-aprendizagem acontece nas relações de tempo e espaço, recriando possibilidades para acesso e interação com as informações e o conhecimento. Como afirma Moran (2018, p. 12):

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

Outro desafio que torna o trabalho do docente ainda mais complexo é a introdução dos recursos da Inteligência Artificial (IA) e Generativa que cada dia se tornam mais presentes na sala de aula. Em geral, essas ferramentas ainda são pensadas como recursos que fraudam respostas de atividades, trabalhos e avaliações, como por exemplo, o uso do ChatGPT, que



podem automatizar tarefas intelectuais, gerando grandes preocupações para os professores. Nessa mesma perspectiva, é importante falar também dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que trazem polêmicas com relação ao aproveitamento e aprendizagem significativa dos estudantes. Contudo, quando o professor exerce o papel de mediador, utilizando essas ferramentas como um facilitador no processo de ensino, por exemplo, seu papel deve ser o de propor desafios que exijam dos alunos a aplicação, a avaliação e a criação a partir das informações geradas pela IA. Essa abordagem transforma a inteligência artificial numa parceria no processo investigativo e criativo.

Em suma, essa inovação exige uma reflexão contínua sobre suas implicações éticas e pedagógicas reconhecendo que as IAs e AVAs estão amplamente disponíveis e que o caminho não é a proibição, mas o desenvolvimento de uma cultura de uso ético e responsável. Nesse sentido, a mediação docente consiste em romper com práticas tradicionais, introduzindo metodologias, recursos e tecnologias que promovam a participação ativa do estudante, como também incentivar e motivar situações, experiências, vivências, trilhas e oportunidades de aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de estratégias para promover a aprendizagem de modo reflexivo, crítico e criterioso. Ao docente cabe o papel de instigar o pensamento, a dúvida, a elaboração de perguntas, a apresentação de desafios, a vontade de ir além e guiar o estudante para que ele seja curador do seu próprio conhecimento.

4. TDICS, METODOLOGIAS ATIVAS E MEDIAÇÃO DOCENTE: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

As metodologias ativas consistem em estratégias de ensino que colocam o estudante como protagonista da sua aprendizagem, ou seja, responsável por investigar, resolver problemas, tomar decisões, colaborar e construir conhecimento de forma participativa. Não é concebível que ele receba conteúdos prontos, mas, experimente, discuta, reflita e aplique o que aprende.

Como exemplos de metodologias ativas pode-se citar: sala de aula invertida, aprendizagem focada em desafios, aprendizagem focada em projetos, cultura maker, aprendizagem em pares, gamificação, entre outras. Essas metodologias tornam as aulas mais dinâmicas e contextualizadas, aproximando teoria e prática, favorecendo a motivação e o engajamento. O professor, como mediador, cria condições para que cada estudante construa seu próprio conhecimento, respeitando ritmos, necessidades e potencialidades, o que contribui para uma educação mais inclusiva e alinhada aos desafios atuais.

Uma das principais vantagens dessas metodologias é a possibilidade de personalização



do ensino, onde é possível ajustar em termos de conteúdo, complexidade e ritmo, permitindo que cada aluno avance de acordo com seu próprio nível de habilidade e compreensão. Na educação inclusiva, esse tipo de metodologia também traz ganhos expressivos, considerando a grande diversidade de perfis de aprendizagem. Afinal, com base no princípio de uma educação inclusiva pautada no respeito à diversidade de aprendizagem, este trabalho traz à luz, a relevância da mediação pedagógica, na interface da comunicação e interação do aluno com deficiência, em contextos de apropriação das TDICs e de todo tipo de inovação tecnológica, como as chamadas Tecnologias Assistivas.

Além disso, a introdução de metodologias ativas e recursos tecnológicos, como as TDICs e Tecnologias Assistivas, amplia as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes público da educação especial em virtude de que esses recursos permitem a acessibilidade, através das legendas, narrações em áudio, contrastes de cores e comandos alternativos, facilitando o acesso de alunos com deficiências visuais, auditivas ou motoras. Por isso, quando bem selecionadas e intencionalmente mediadas, funcionam como instrumentos culturais que favorecem a autonomia e a autoria. Isso se aproxima da concepção de Vygotsky (1998, p.56), quando afirma que “o ser humano se relaciona com o mundo por meio de instrumentos e signos, especialmente a linguagem”.

Assim, a utilização de softwares acessíveis, recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), jogos digitais e plataformas interativas, por exemplos, tornam-se recursos mediadores que ampliam as funções cognitivas e comunicativas dos alunos. Atualmente, muitos jogos educacionais já incorporam esses recursos, e essa funcionalidade tecnológica amplia seu potencial inclusivo, uma vez que auxiliam para uma maior autonomia das pessoas com deficiência, contribuindo na ampliação dos saberes, além de promoverem verdadeiramente uma escolarização inclusiva.

Contudo, reforça-se que as TDICs e TAs são meios facilitadores para a construção da aprendizagem e não soluções para substituir práticas pedagógicas convencionais. E para isso, é necessário a promoção de ações políticas e formações consistentes para que os professores possam conhecer, escolher, usar e avaliar os recursos tecnológicos mais adequados para sua sala de aula, de acordo com o perfil e necessidade de cada aluno.

Cabe uma reflexão sobre a formação dos professores, no tocante ao uso das tecnologias, pois ainda muitos cursos de formação inicial continuam oferecendo uma abordagem superficial, tecnicista e descontextualizada, evidenciando que grande parte dos programas formativos foca na ferramenta e não na transformação das práticas pedagógicas. Para Kenski (2012, p.34): “não basta ensinar a usar tecnologias, é preciso compreender seus sentidos pedagógicos”. Como consequência desse tipo de formação, os professores retornam à escola sem a devida



qualificação, ficando restritos ao uso instrumental ou à repetição de práticas tradicionais em formato digital, sem apoio para integrar as TDICs de forma inovadora.

Outro paradoxo vivenciado pela escola no que concerne aos recursos tecnológicos, diz respeito ao distanciamento entre o discurso da inovação educacional e a realidade vivida pelos professores e estudantes. Não se garante a infraestrutura mínima para que essas ações aconteçam; ou seja, cobra-se um ensino digital em instituições que permanecem análogas. Afinal as políticas públicas enfatizarem a importância da cultura digital, mas muitas instituições ainda operam com infraestrutura precária, internet instável, equipamentos insuficientes ou obsoletos, o que inviabiliza práticas pedagógicas mais contemporâneas. Como destaca Kenski (2012, p.47), “a tecnologia só transforma quando está integrada às condições reais da escola” e, quando essas condições não existem, o professor é responsabilizado por uma inovação que não pode concretizar.

Outro ponto importante que deve ser considerado é que, a ausência de TDICs e das TAS, reforça desigualdades, porque limita o desenvolvimento de competências digitais e reduz oportunidades de aprendizagem ativa, criativa e acessível, especialmente para alunos que dependem desses recursos para participar plenamente, como aqueles atendidos no AEE. Assim, a falta de tecnologias não é apenas um problema técnico, mas um obstáculo estrutural que compromete o direito à educação de qualidade, impede a materialização das metodologias ativas e desvaloriza o trabalho docente ao exigir resultados que o contexto não permite alcançar.

Sem falar que muitos docentes ainda trabalham de forma isolada dentro das escolas, enfrentando uma rotina marcada pela sobrecarga de tarefas administrativas, demandas pedagógicas crescentes e ausência de tempo institucional destinado ao estudo, à reflexão e à experimentação com novas tecnologias. Esse cenário compromete o desenvolvimento profissional e impede que o professor explore de forma crítica e criativa o potencial das TDICs para enriquecer as práticas pedagógicas. Quando a escola não oferece momentos coletivos de formação, ambientes colaborativos de aprendizagem entre pares ou condições para que o professor investigue e teste recursos digitais, o resultado é uma atuação solitária que não favorece a inovação. A cultura escolar, muitas vezes burocratizada, reforça esse isolamento e impede o fortalecimento de uma comunidade docente que aprende junta.

Essa falta de apoio institucional gera insegurança, resistência e frustração, especialmente quando existe uma cobrança explícita ou implícita para que o professor utilize tecnologias de forma inovadora. Exige-se um ensino digital, mas não se garante suporte pedagógico, técnico nem infraestrutura consistente, criando uma contradição que recai injustamente sobre o docente. A ausência de acompanhamento, orientação e condições materiais transforma a integração das TDICs em um desafio pessoal, quando deveria ser um



compromisso coletivo e institucional. Assim, o professor é responsabilizado por uma inovação que não pode realizar sozinho, evidenciando um problema estrutural e não individual.

Nesse sentido, urge a necessidade de uma política educacional que garanta tempo, suporte e condições reais para que os professores possam integrar as TDICs e metodologias ativas de forma qualificada. Isso implica assegurar momentos semanais de formação colaborativa, oferta contínua de apoio técnico e pedagógico, infraestrutura adequada e uma cultura escolar que valorize a experimentação sem culpabilizar o docente pelos limites estruturais. Além disso, a gestão precisa assumir a responsabilidade compartilhada pelo uso das tecnologias, promovendo espaços de troca entre os professores, acompanhando processos e não apenas cobrando resultados. Quando existe planejamento institucional, suporte permanente e condições materiais, o professor deixa de atuar isoladamente e passa a desenvolver práticas inovadoras com segurança, autonomia e intencionalidade pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TDICs e os novos fenômenos tecnológicos têm reconfigurado profundamente as formas de comunicação, as relações sociais e a produção e acesso ao conhecimento, estabelecendo novos modos dos indivíduos aprenderem, produzirem e participarem. Contudo, é importante destacar que formar cidadãos para a era digital envolve, necessariamente, a capacidade de questionar e compreender o funcionamento e as implicações das tecnologias que permeiam suas vidas.

Apesar do discurso otimista sobre interatividade, colaboração e inteligência coletiva, que promete democratização da era digital, percebe-se que também produz exclusões, revelando que a sociedade em rede é tão potente quanto desigual, e que o uso das TDICs exige análise e postura crítica, políticas de inclusão e práticas pedagógicas conscientes. Afinal, essa transformação não ocorre de forma igual para todos, ainda persistem desigualdades de acesso, de uso e de competência digital, além da dependência crescente de plataformas comerciais que capturam dados, moldam comportamentos e reforçam lógicas de vigilância e consumo.

No entanto, cabe lembrar que a integração de ambientes virtuais, plataformas e IA generativa na educação abre um horizonte de possibilidades imensas para uma aprendizagem mais personalizada, interativa e inclusiva. Portanto, incorporar as TDICs no processo de ensino pode direcionar para interatividade e dinamicidade em relação aos conteúdos on-line, ambientes de aprendizagem, espaços de construção conjunta, dentre outros. É preciso considerar que as tecnologias são instrumentos que podem amplificar o alcance da atuação docente. Nesse sentido,



o professor exerce o papel de mediador, aquele que guia seus alunos na busca por suas próprias respostas, utilizando as TDICs como aliadas nesse processo investigativo.

Nessa mesma perspectiva se insere a avaliação da aprendizagem em contextos mediados por tecnologia e metodologias inovadoras, também exige mudança no modo de avaliar o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação precisa ampliar possibilidades de acompanhamento, personalização e registro das aprendizagens, adotando uma prática avaliativa formativa, processual e participativa, que reconheça diferentes linguagens, ritmos e modos de aprender, levando em conta as singularidades, os diferentes ritmos e modos de expressão dos alunos.

Assim também acontece no AEE, onde o uso das TDICs e das metodologias ativas potencializa o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da participação dos estudantes, especialmente quando associado a recursos de tecnologias assistivas, com um olhar pedagógico que garante acessibilidade, intencionalidade, personalização e sentido às experiências digitais. A incorporação de inovações tecnológicas e metodológicas, permite criar ambientes mais flexíveis, multimodais e responsivos às necessidades de cada aluno, possibilitando experiências interativas e personalizadas de aprendizagem. Essas incorporações colocam o estudante no centro do processo, favorecendo a investigação, a experimentação e a construção colaborativa do conhecimento, ou seja, elementos essenciais para superar barreiras e promover inclusão real.

Quando articuladas, essas práticas transformam o AEE em um espaço dinâmico, criativo e significativo, onde o aluno não apenas recebe apoio, mas se torna protagonista de seu próprio percurso formativo. Dessa forma, o estudante participa de um processo educativo que valoriza sua singularidade, promove autonomia e possibilita vivências de protagonismo na construção do próprio conhecimento.

No que concerne à aplicação das metodologias ativas na sala de aula, a formação docente precisa ir além da apresentação de técnicas como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos ou gamificação. É fundamental que o professor compreenda os princípios pedagógicos que sustentam essas metodologias, especialmente o papel central do estudante como protagonista do próprio aprendizado. Para isso, a formação deve proporcionar vivências práticas, reflexões coletivas e espaços de experimentação que mostrem como as metodologias ativas se articulam às TDICs para criar ambientes mais colaborativos, investigativos e significativos.

Assim também é a mediação pedagógica e tecnológica, que exige que o docente desenvolva competências comunicativas, tecnológicas e relacionais para orientar processos de aprendizagem que combinam interação humana e recursos digitais. Formações que abordam a mediação de forma superficial acabam reduzindo o papel do professor ao de mero executor de



ferramentas. Ao contrário, uma formação consistente deve enfatizar que mediar é criar pontes entre o estudante, o conhecimento e os meios tecnológicos, promovendo autonomia, diálogo e participação ativa. Isso implica compreender a tecnologia como apoio à intencionalidade pedagógica, e não como substituta do trabalho docente.

Por fim, a formação docente no uso das TDICs, das metodologias ativas e da mediação precisa ser compreendida como parte de uma política educacional mais ampla, que ultrapasse ações pontuais e cursos fragmentados. Para que a integração tecnológica seja efetiva, é indispensável que as políticas públicas garantam infraestrutura adequada, conectividade estável, tempo de formação em serviço e condições dignas de trabalho, evitando que o professor seja responsabilizado individualmente por problemas estruturais da escola. Ao mesmo tempo, é necessário que essas políticas promovam uma cultura de inovação pedagógica que valorize a experimentação, o trabalho colaborativo e a construção coletiva de práticas mediadas pelas TDICs, reconhecendo o papel central do docente como mediador e designer de experiências de aprendizagem. Assim, a articulação entre formação continuada, investimento institucional e diretrizes claras permite que a tecnologia seja incorporada de forma crítica e significativa, fortalecendo processos educacionais mais inclusivos, criativos e alinhados às demandas da sociedade em rede.

REFERÊNCIAS

- ALVES TEIXEIRA, T.; KLIEMANN, C. F.; MACHADO, S. A. Tecnologias digitais de informação e comunicação e o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e educação especial. **Revista Teias de Conhecimento**, [S.l.], v.1, n.5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento. 2025.24222. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24222>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- OLIVEIRA, A. Alves de; SILVA, Y. Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 60, n. 64, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28275. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2015. p. 30.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva: da teoria à prática**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- HUMMEL, E. I.; FERREIRA, S.. Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista. **Human Factors in Design**, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 048–057, 2023. DOI: 10.5965/2316796312242023048. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/24570> . Acesso em: 4 nov. 2025.
- Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”**
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LYON, David. **Vigilância: uma introdução**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MIRANDA, Angela Luzia. **Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon**. Trans/Form/Ação, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 45-68, mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n1.04.p45>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

OLIVERIA RAMOS, A. K. M. As TDICS atreladas a mediação pedagógica no viés das práticas docentes: contribuições para a Educação Inclusiva. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 127 – 140, 2021. Disponível em: <https://iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/1995>. Acesso em: 4 nov. 2025.

PEIXOTO, J.; SANTOS, J. C. dos. Mediação. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 422–429.

PEIXOTO, João. **As tecnologias e seus usos na educação: problematizações**. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Paulo Leopoldo. Educação e tecnologias: o papel do professor na contemporaneidade. Campinas: Papyrus, 2016. p. 361–383.

UNESCO. **Guia para IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em: 09 nov. 2025.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as tecnologias digitais: rompendo barreiras promovendo aprendizagem. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e52310112045, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.12045. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12045>.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação: inovação e inclusão na educação**. Paranaguá: UNESPAR, 2024. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/livros/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YANAZE, L. K. H.; CORREGIO, S. (Org.). **Metodologias Ativas: gamificação**. 1. ed. Diadema: V&V Editora, 2022. 185p. Disponível em: <https://www.vveditora.com/educacao/978-65-88471-63-0>. Acesso em 27 jun. 2025.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A CONSTRUÇÃO DA MULHER FEMININA: DA ABNEGAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE SUBVERSÃO

THE CONSTRUCTION OF THE FEMININE WOMAN: FROM SELF-ABNEGATION TO POSSIBILITIES OF SUBVERSION

Camila Barreto Cavalcante¹

Juliana Farias Santos²

Dinamara Garcia Feldens³

RESUMO

Este artigo busca apontar algumas considerações para pensar a construção da mulher feminina nos discursos que atravessaram a história. Remexer com instituições socialmente construídas (família, maternidade) pode ser uma das formas de estremecer as estruturas, desnaturalizar o imposto, pensar de formas outras a construção da mulher que foi ao longo dos anos ligada a ideia do cuidado, enclausurada ao lar e abnegada de si para a dedicação ao outro (prole, marido). Para tanto buscamos pensar junto a autoras como Beauvoir (2019), Lerner (2029), Friedan (1971) como esses discursos foram se movimentando e atravessando gerações de mulheres até nossos dias.

Palavras-chave: Mulher Feminina. Discursos. Maternidade. Atravessamentos.

ABSTRACT

This article seeks to point out some considerations to think about the construction of the feminine woman in the discourses that have passed through history. Messing with socially constructed institutions (family, motherhood) can be one of the ways of shaking the structures, denaturalizing the tax, thinking in other ways about the construction of women who have been, over the years, linked to the idea of care, confined to the home and selfless of self for dedication to the other (offspring, husband). To this end, we seek to think together with authors such as

¹ Mestra em Educação, Universidade Federal de Sergipe, psicologa.camilabarreto@gmail.com

² Mestra em Educação, Universidade Federal de Sergipe, juliana22fsantos1@gmail.com

³ Doutora em Educação, Universidade Federal de Sergipe, dinag.feldens@gmail.com



Beauvoir (2019), Lerner (2029), Friedan (1971) about how these discourses have been moving and crossing generations of women until our days.

Keywords: Feminine Woman. Speeches. Motherhood. Crossings.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a construção da “mulher feminina” exige revisitar discursos, instituições e práticas que, ao longo da história, produziram modos específicos de existir enquanto mulher. A figura da esposa dedicada, da mãe abnegada e da dona de casa zelosa não emerge como um dado natural, mas como efeito de processos históricos, culturais, religiosos, econômicos e políticos que atribuíram ao corpo feminino determinadas funções sociais, vinculando-o ao cuidado, à domesticidade e à renúncia de si. Assim, a feminilidade foi sendo moldada por discursos que naturalizaram o lugar da mulher no espaço privado, confinando-a ao lar e responsabilizando-a pela manutenção da família, pela educação dos filhos e pela sustentação afetiva da vida cotidiana.

Nesse percurso, o patriarcado constituiu-se como importante tecnologia de poder, produzindo formas de subjetivação femininas atravessadas pela submissão, pela dependência econômica e pelo apagamento dos próprios desejos. Conforme aponta Simone de Beauvoir (2019), a mulher foi historicamente construída como o “Outro”, tendo sua existência organizada em função das necessidades masculinas. Em diálogo com Gerda Lerner (2019), compreende-se que o paternalismo operou mediante contratos simbólicos e materiais que garantiram aos homens o controle sobre os corpos femininos, ao mesmo tempo em que ofereciam proteção e sustento econômico. Já Betty Friedan (1971) evidencia como a idealização da dona de casa feliz e realizada colaborou para fortalecer a mística feminina e consolidar a associação entre feminilidade, maternidade e domesticidade.

Ao discutir tais atravessamentos, este artigo busca problematizar a construção histórica da mulher feminina, especialmente no que se refere aos discursos que naturalizaram a maternidade e o cuidado como destino biológico e moral da mulher. Parte-se da compreensão de que instituições socialmente construídas, como a família e a maternidade, funcionam como dispositivos que organizam papéis de gênero e produzem subjetividades alinhadas aos interesses patriarcais e capitalistas. Nesse sentido, investigar a formação da “boa mãe”, da esposa ideal e da dona de casa disciplinada torna-se fundamental para compreender como determinadas formas de feminilidade foram legitimadas socialmente enquanto outras foram marginalizadas, silenciadas ou consideradas desviantes.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada



em autoras feministas e críticas que discutem as relações entre patriarcado, maternidade, gênero e trabalho feminino. O estudo articula contribuições de Beauvoir (2019), Lerner (2019), Friedan (1971), Federici (2017), Badinter (1985), Saffioti (2013), entre outras, buscando construir uma análise não linear da produção histórica da feminilidade. Além disso, o texto aproxima discussões contemporâneas sobre maternagens dissidentes, experiências homoafetivas e movimentos de resistência que tensionam os modelos hegemônicos de ser mulher e de matinar.

Desse modo, o artigo propõe refletir sobre os processos de naturalização da feminilidade e sobre as possibilidades de subversão que emergem quando mulheres passam a questionar os lugares historicamente impostos aos seus corpos e existências. Ao tensionar discursos cristalizados sobre maternidade, casamento, cuidado e domesticidade, busca-se abrir espaço para outros modos de existir, produzir afetos e construir subjetividades que escapem às normativas patriarcais. Mais do que apresentar respostas fechadas, este trabalho pretende provocar estranhamentos, fissuras e deslocamentos frente às verdades historicamente produzidas sobre o “ser mulher”.

2. ESPAÇO DE CONFINAMENTO: O LAR

Estando no papel de esposa e dona de casa, a mulher sente-se no direito de exercer parte das suas aprendizagens (cozinhar, lavar, cuidar dos filhos, administrar a casa). Ela passa a ser a “alma” da casa, da família, do lar. Enclausurada no espaço doméstico, as possibilidades de atuar fora deste ambiente foram conquistadas não sem lutas, não de forma rápida, nem de forma pacífica. Lutas, manifestações, confrontos, reivindicações, insurgências foram emergindo em diferentes momentos históricos que colaboraram para que a mulher fosse conseguindo romper as barreiras que a trancafiaram no lar.

Revisitaremos alguns discursos históricos (não de forma linear, nem cronológica) para falarmos um pouco sobre a “mulher feminina”: esposa, dona de casa, mãe de família, para assim buscarmos sentidos no que diz respeito à mulher que este trabalho pretende delinear.

Beauvoir (2019) afirma que foi no regime patriarcal que o homem tornou-se o “senhor” da mulher, e que as mesmas qualidades que amedrontam nos animais ou nos elementos considerados indomados tornaram-se qualidades preciosas para o proprietário que a soubesse domesticar. Sendo domesticada sob medos e imposições advindas do homem, a mulher se encontra em um espaço que foi sendo construído para que esta permanecesse dócil, limitada, controlada e de maneira muito significativa, se sentisse útil. “É como esposa que a mulher



inicialmente se descobre no patriarcado. [...] A mulher é a presa do esposo, sua propriedade” (Beauvoir, 2019, p. 214).

O patriarcado enquanto sistema, envolveu e é envolvido por projetos de dominação e exclusão dos não favorecidos (mulheres, negros, pobre, demais sexualidades, povos originários), gerando a submissão e a invisibilização desses indivíduos por meio dos discursos de naturalizações que a estes são impostos. Dentre estes discursos enquadram-se as figuras da mãe de família, esposa, do povo escravizado, das sexualidades desviantes⁴, do povo invadido em sua cultura e em seu próprio território.

Neste sentido, iremos caminhar a respeito de como o espaço do lar foi sendo naturalizado como espaço feminino, local que a mulher feminina podia existir, ao menos enquanto esposa, mãe e dona de casa. Beauvoir (2019, p. 127) aponta que na “Grécia antiga exigia-se da mulher que ela fosse uma dona de casa atenta, prudente, econômica, trabalhadeira como abelha, uma intendente modelar”. Modelo de administração, dedicada, esforçada, moderada, cautelosa, atenciosa foram algumas exigências que atravessaram vários momentos históricos e se perpetuaram através dos séculos. Quando falamos em dona de casa, qual/ quais imagem/ imagens nos vem à cabeça? O modelo pensado sofre muitas alterações se colocarmos nos dias atuais?

Federici (2017, p. 205) aponta que no final do século XVII surgiu um novo modelo de feminilidade: “a mulher e esposa ideal — passiva, obediente, parcimoniosa, casta, de poucas palavras e sempre ocupada com suas tarefas”. Apontaremos mais algumas considerações sobre esse modelo de mulher pautado no projeto patriarcal que tanto se construiu, se constituiu e se materializou em algumas sociedades através de discursos produzidos e circulantes.

Andando de mãos dadas com o patriarcado, temos o paternalismo⁵ que requer a mulher dentro do lar, “define-a como sentimento, interioridade e imanência”, (Beauvoir, 2019, p. 331). Nesses termos define-se como essência feminina a aptidão natural da mulher para os cuidados e zelo com a casa, com o marido e com os filhos. Sobre o paternalismo, Gerda Lerner (2019, p. 297) aponta que “a base do paternalismo é um contrato de troca não escrito: sustento econômico e proteção oferecidos pelo homem pela subordinação em todos os campos, serviço sexual e trabalho doméstico não remunerado oferecido pela mulher”.

⁴ Chamaremos “sexualidades desviantes” as formas de sexualidade que fogem à norma do padrão heterossexual imposto pela lógica patriarcal.

⁵ O paternalismo consiste em um sistema de relações baseadas na autoridade do pai ou do chefe. O Excesso dessa autoridade é assumido como forma de suposta proteção.



Este “contrato não escrito” foi sendo implantado, sem negociações e aceito, por vezes sem resistência, para a mulher que foi sendo educada desde pequena para exercer a função de esposa, função esta atrelada de atribuições. A forte disseminação com que essas demandas foram sendo impostas à mulher é um fator que permite ser chamado atenção. Os discursos que circularam a respeito dos deveres da boa esposa e mãe, foram produzindo de forma eficiente a ideia do que estas figuram sejam.

Como estamos falando em paternalismo, a dependência econômica da mulher acentuava ainda mais os discursos sobre o poder de dominação do marido sobre ela, a este respeito Lerner (2019, p. 297) afirma que “na sociedade de classes, é difícil para as pessoas que têm algum poder – ainda que limitado e circunscrito – enxergarem a si mesmas também como desfavorecidas e subordinadas”.

Com o advento da Revolução Industrial, a partir do século XVIII, foi perceptível a grande massa de mulheres atuando no espaço fabril. A subvalorização das mulheres aconteceu por meio de mitos justificativos, gerados por discursos opressores, que buscavam afirmar uma supremacia masculina, além do processo em que a mulher é “progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção” (Saffioti, 2013, p. 65-66).

Federici (2017) aponta que no século XVIII, a mulher passou a ser retratada como ser passiva, assexuada, mais obediente e moral que os homens, sendo essa capaz de exercer uma influência positiva sobre eles. Foi nesta época que surgiram também os artefatos de beleza e de maquiagem, ter a pele branquíssima, mesmo utilizando óxido de chumbo (extremadamente tóxico), significava para as mulheres da época, assemelharem-se à imagem da Virgem Maria da Idade Média. Pele do rosto branca significava pureza, sem manchas ou cicatrizes, escondendo na maquiagem, todas as marcas que constituiriam esta mulher.

Primeiro enquanto filha e depois enquanto esposa, a mulher vai passando a vida mudando de representações masculinas que lhe atribuem papéis, a sociedade patriarcal torna o homem “responsável pela conduta da mulher, na qualidade de pai, irmão ou esposo. [...] Mas é muito importante também obrigar a mulher a representar exatamente o papel que lhe atribui a sociedade” (Beauvoir, 2019, p. 258). Interessa muito ao patriarcado que a mulher aceite e execute plenamente o que foi decidido, pelos homens, para ela fazer ou ser.

A respeito do poder de escolher um bom marido, Lerner (2019) aponta que era uma escolha racional, escolher protetores fortes para si mesma e seus filhos, principalmente quando esta não tinha nenhum poder público e dependia economicamente do pai. Um casamento



pautado em bases consideradas sólidas (financeiramente) permitia que a mulher tivesse uma estabilidade para criar os filhos e se manter.

Se o século XIX consolida a noção de sexualidade, a sua regulamentação deve-se mais ao cochicho do confessionalismo, à olhada pedagógica e sua psiquiatrização sistemática. A mulher verá crescer sua identidade em discursos que ela não formulou, caminhará com a palavra emprestada, como uma estrangeira. Definindo-se em uma linguagem feita por outros, vivendo em um espaço desenhado por outros, em uma trama de razões que outros pensaram (Colling, 2014, p. 15).

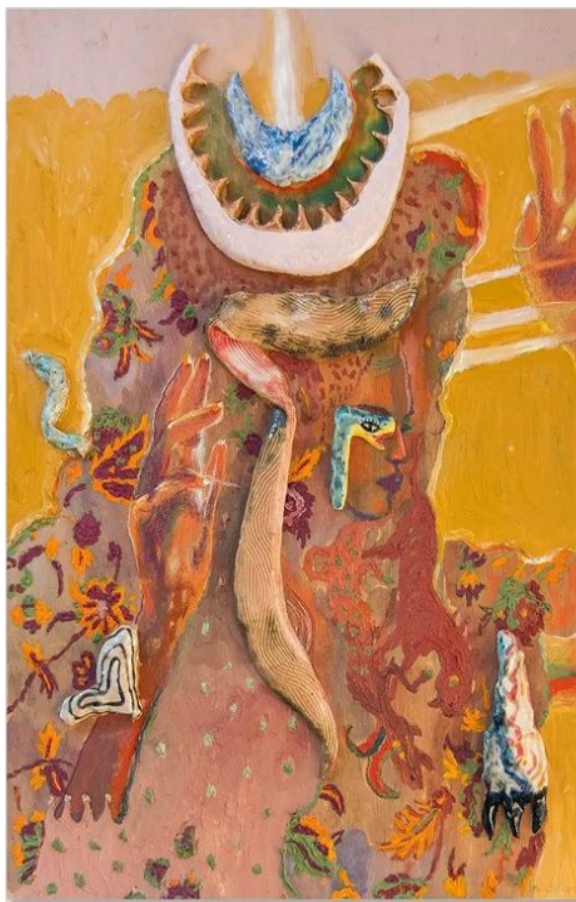
A alienação que a mulher foi sendo submetida, provoca a ilusão de estar estabilizada financeiramente, não considerando que o poder econômico está sob posse e controle do marido, provedor do lar. Tornando a esposa dependente não só do seu dinheiro, mas do seu poder, do seu controle. “A falta de consciência da própria história de luta e conquista é uma das principais formas de manter as mulheres subordinadas” (Lerner, 2019, p. 298).

Como mais uma construção social, o casamento era visto como a verdadeira ocupação para uma mulher, isto era reforçado com a ideia de que esta era incapaz de sobreviver sozinha, gerando uma sujeição ao marido, que assumiria todas as despesas com a casa e com os filhos, afinal, ele poderia sair para trabalhar nos espaços públicos, espaços ainda não permitido à mulher, a não ser em eventos religiosos e cultos, casamentos e enterros, era assim que a presença da mulher se manifestava em ambientes fora do lar.

Mas, proibida de penetrar no mundo masculino, conseguiria a mulher ser uma pessoa? Impedida de ser ela mesma, absorvera finalmente uma imagem de dependência tão passiva que passara a desejar que o homem tomasse todas as decisões, inclusive em casa (Friedan, 1971, p. 46).

As imagens da dona de casa, enquanto dependentes, foram emergindo à medida que esta adentrava e apossava-se do âmbito doméstico como seu próprio espaço, distanciando-se cada vez mais do âmbito público. Lerner (2019) aponta que algumas mulheres escreveram em metáforas elevando o espaço doméstico confinado, fazendo com que ele sirva, simbolicamente, como o mundo. Na mesma direção Friedan (1971) cita que em muitos discursos era disseminado que: desde que a mulher estivesse cumprindo bem essa tarefa de criatividade e organização, deveriam escrever com orgulho: «Ocupação: dona de casa».

Ilustração 1: Tudo que ela carrega



Fonte: https://www.instagram.com/p/CqdBRuau3qJ/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFlZA==

A obra de arte de Alexandra Levasseur, uma pintura a óleo, guache e cerâmica vitrificada sobre madeira, traz uma reflexão a respeito do controle sobre o corpo para assim defender crenças e posições políticas, fazendo uma crítica ao abuso de poder que está intimamente relacionado ao modo como a terra é tomada e deteriorada pelo homem. Desse modo, é possível associar ao assunto abordado até aqui, o que essa mulher carrega como dever?

Friedan (1971) aponta que na segunda metade do século XX, o mundo das mulheres estava confinado aos seus próprios corpos e beleza, ao fascínio a exercer sobre os homens, à procriação, ao cuidado físico do marido, das crianças e do lar. A autora pesquisou as revistas femininas da época que reforçaram ainda mais tais confinamentos. Os textos presentes em tais revistas eram escritos em sua maioria por homens, que utilizavam codinomes de mulheres para serem mais bem aceitos pelo público.

A mulher além de ser responsabilizada pelo cuidado com os trabalhos domésticos, ainda era encarregada de produzir e garantir o desenvolvimento dos filhos, estes eram para a sociedade capitalista, uma futura fonte de exploração. Assim, a mulher que trabalha fora do



âmbito doméstico, além de dedicar horas ao mercado de trabalho e às atividades domésticas, ela ainda carrega consigo o dever de garantir o futuro do cidadão, ou seja, o dever de educar os filhos de forma que eles sejam, futuramente, inseridos como força de trabalho no sistema produtivo.

Federici (2017) vai apontando que o trabalho feminino, quando realizado em casa, seria definido como “tarefa doméstica”, e acrescenta que mesmo quando feito fora de casa era pago um valor menor em comparação ao trabalho masculino. A autora ainda acrescenta que a discriminação sofrida pelas mulheres como mão de obra remunerada esteve diretamente relacionada a sua função como trabalhadoras não assalariadas no lar. Profissões que sempre estiveram ligadas ao cuidado (este como parte da composição de feminilidade) a exemplo de enfermeiras, pedagogas, assistentes, babás, compõem também o quadro de profissões que foram desvalorizadas por remeterem a essa ideia de cuidado, sendo este parte da dita natureza feminina.

Constituindo um modelo histórico de gênero, temos a desvalorização do trabalho feminino, seja este realizado dentro do lar ou dentro do mercado de trabalho. Essa desvalorização do trabalho feminino faz com que a própria mulher se desvalorizasse, assujeitando-se e se acomodando. As tarefas de esposa, trabalhadora, dona de casa e mãe somam-se a sobrecarga de tarefas “femininas”, gerando cada vez mais uma redução do seu tempo livre para participar de mobilizações e movências que pudessem lhe interessar.

«O lugar da mulher é em casa» não podia mais ser dito em tom pejorativo, segundo Friedan (1971). Trazendo a nova mística à tona em meados do século XX, a autora aborda que lavar pratos, mudar fraldas precisavam ser glorificados por uma nova mística, esta seria a própria finalidade da vida dessa mulher, a fim de ocultar o fato evidente de que mal chegava a ser o começo. Assim, dizia-se que qualquer trabalho feito por uma mulher em sua casa era “não trabalho” e não possuía valor, mesmo quando voltado para o mercado.

Pensando junto à Federici (2017), haviam mulheres que trabalhavam fora de casa, a exemplo das prostitutas e das que trabalhavam nas fábricas. A autora aponta que “podemos relacionar a proibição da prostituição e a expulsão da mulher do espaço de trabalho organizado com a aparição da figura da dona de casa e da redefinição da família como lugar para a produção da força de trabalho” (Federici, 2017, p.188). A produção que a autora cita, diz respeito à produção de filhos. O discurso sobre a função reprodutiva da mulher foi ganhando força e reforçando sua vocação: ser mãe. Assim, os discursos da mulher enquanto cuidadora, trabalhadora que não precisa de remuneração, quando realiza tarefas domésticas, produtora da vida, tendo nascido para ser mãe e maternar se naturalizam..



Beauvoir (2019) aponta que a Igreja⁶ serve ao patriarcado disseminando a ideia que a mulher deve permanecer anexada ao homem (filha, esposa, mãe). Nas palavras da autora é fazendo-a “escrava dócil que ela se torna também santa abençoada”. O modelo de mãe que a igreja católica dissemina é pautado na mulher que se abnega, realiza sacrifícios, se anula, se resguarda, dissipa seus desejos, para viver em prol dos filhos. Esse modelo de mulher compôs o imaginário social, até os dias atuais os discursos se perpetuam.

As atribuições que vem atreladas em tais discursos (cuidado, culpa, abnegação, sacrifícios, anulamento), demandam da mulher maneiras de existir, através de processos/modos que produzem suas subjetividades, passando a compor sua vida, modelando seu existir nessa figura de mãe, formada para viver para a prole.

3. A FORMAÇÃO DA BOA MÃE

Falar da boa mãe requer que voltemos à história, somente após 1770, ocorreu uma mudança social em relação aos cuidados das crianças. Pois, em meados do século XVIII, a mulher tinha pouco contato com seus filhos, cuidados pelas amas⁷ de leite e depois encaminhados para os internatos com o objetivo de estudar e ficar por lá um bom tempo (Badinter, 1995). Apresentando-se assim, como mais um papel socialmente construído por discursos que sustentaram e fizeram circular, moldando e dando forma à figura da mulher mãe.

Nas camadas abastadas, o cuidado com a criança apoiou-se na difusão da medicina doméstica enquanto conjunto de técnicas que permitiram às classes burguesas retirar seus filhos da “influência negativa” dos serviçais, colocando-os sob o domínio dos pais – introduzindo, portanto, na família, uma “economia do corpo”, na qual a disciplina, através da vigilância e minucioso controle, ter-se-ia mostrado essencial (Moura; Araújo, 2004, p. 47).

A mudança de comportamento nessa relação mãe e filhos, ocorreu por alguns interesses (capitalistas), os quais visavam as crianças como um valor econômico. Lembrando que nesse período enfrentavam uma alta mortalidade delas, o discurso filosófico de igualdade e felicidade passou a ser empregado e defendido, “tirando” a autoridade do pai - ser esse que disputava espaços com os filhos para ter a dedicação, exclusiva, da mulher, optava por manter as crianças distantes - porém, por objetivos outros de controle social, começa-se então a era do amor materno.

Articulando-se aos interesses econômicos do Estado, um outro discurso proferido por médicos, moralistas, administradores e chefes de polícia reforçava a necessidade de a mulher ocupar-se com os filhos. Tal discurso baseava-se, principalmente, no argumento

⁶ Entendemos que a autora esteja fazendo referência à Igreja Católica.

⁷ As mulheres pretas escravizadas e obrigadas a cuidarem dos filhos das mulheres brancas.



de que essa seria a forma “natural” de cuidados com a criança e, por isso, a mais adequada; uma vez que só a mulher era capaz de gestar e parir, seriam, pois, concernentes apenas à “natureza feminina” a educação e os cuidados com a prole (Moura; Araújo, 2004, p. 46).

As pregações e narrativas de que uma família amorosa vive com todos os seus membros no mesmo espaço foram gerando movimentos na sociedade. Foi orquestrado um espaço “privilegiado” à mulher, atribuindo a ela mais uma responsabilidade, o êxito da operação. “Vai e povoa a nação” - disseram eles. Assim, ela seguiu e obedeceu, não mais deixando seus filhos sob os cuidados de outras, passou a amamentar a própria cria, a dedicar todo o seu tempo e cuidado. Cabe enfatizar que a ideia do cuidado é uma disposição moral imposta pela sociedade para a mulher, reforçado no fazer diário. Assim, o cuidado não é uma condição feminina ou parte da sua “essência”. É imposto “[...] à mulher, a obrigação de ser mãe antes de tudo e engendram o mito que continuará vivo duzentos anos mais tarde: o do instinto materno, ou do amor espontâneo de toda mãe pelo filho” (Badinter, 1985, p. 144).

Posto isso, a mulher assumiu esse papel com prontidão, o que lhe deu uma posição social diferente, literalmente, carregada de pesos e cobranças - sem direito à trocados. Ela renunciou a si mesma, ficando mais no espaço do lar, sendo encarregada da educação dos filhos e aceitando todos os sacrifícios para ser a “boa mãe”. Se antes a mulher era associada à Eva, a mulher pecadora, má, agora ela é associada à “virgem maria”, percebendo assim a influência da igreja católica sobre esse movimento.

Para a manutenção da família, inspirada no modelo burguês, a mulher passa a ter uma importância no seio familiar: os cuidados com os filhos seriam de sua inteira responsabilidade. Esse discurso foi reforçado por médicos que atribuíram à mulher (mãe) a responsabilidade pela vida e saúde da prole e dos futuros cidadãos do Estado. Mesmo que sacrificasse seu tempo, lazer e prazeres, a mulher deveria se sentir feliz e agraciada se fosse imposto a ela o título de “mãe”, validando o destino primeiro.

Desse modo, a mulher educada e prendada, necessitou estudar os “bons modos”, praticar o silêncio, o chorar baixinho, a fazedora de rotinas e tarefas domésticas. Além daquela premiada por conseguir fazer a educação de qualidade da prole, aquele que se perdesse do ninho, era por culpa da mãe que não soube educar. Salientando que esse é o modelo cristão, a Maria de Cristo, a filha obediente, nascida sem a mancha do pecado, pois ela não contrariou os pedidos e as ordens do pai, soube chorar diante da morte do filho.

De acordo com Moura e Araújo (2004), não só as responsabilidades aumentaram, como também, o apagamento, o sacrifício, a abnegação. Cresceu também a valorização do devotamento e do sacrifício feminino em prol dos filhos e da família, que novamente surgiram no discurso médico e filosófico como inerentes à natureza da mulher. Sendo esse primeiro,



reforçado e construído na ideia de higienização, provocava naquela mulher mais um fardo produzido pela culpa, tirando-lhe o direito de negar o amamentar.

No Brasil, assim como na Europa, o desenvolvimento da organização e dos sentimentos presentes na família moderna, incluindo aqueles relacionados à maternidade e aos cuidados maternos, foi marcado pelas intensas modificações ocorridas pela ascensão burguesa no final do século XVIII (Moura; Araújo, 2004, p. 48).

O movimento higienista, assim liderado pela burguesia, marcou a sociedade, trazendo comportamentos outros na sociedade da época. Além disso, a valorização dos cuidados maternos fez com que a vigilância operasse sobre a criança, a mulher e a família, seguindo essa, por todo século XIX, adaptando-se ao modelo de família burguesa européia (com o auxílio dos médicos higienistas, adquiriu um “colorido tropical”) (Moura; Araújo, 2004).

Percorrer essa linha do tempo desperta e inquieta, de onde vem, o que antecede e faz nascer essa “boa mãe”? Como algumas mulheres são mais “sensíveis” às novas solicitações, outras foram seduzidas pelos reiterados discursos implícitos: “Sedes boas mães, e sereis felizes e respeitadas” (Badinter, 1985, p.47). Segundo Beauvoir (2019, p. 279), “É pela maternidade que a mulher realiza integralmente seu destino fisiológico; é a maternidade sua vocação “natural”. Aquela que resiste e se subverte “escandaliza” - num dizer social e cristão - o dom que lhe foi dado e confiado.

Sentindo o que hoje ecoa e reverbera como modos outros de propagar esses discursos, é possível encontrar em espaços públicos e sociais de comunicação, o movimento de mulheres que decidem movimentar-se de encontro ao instituído de uma maternagem romântica e patriarcal. Como mostra a imagem retirada da página do *instagram* do perfil *@maternidade.afetada*. “Você é tão boazinha, não esperava isso de você”. O que é ser boazinha? Quando a mulher já começa a ouvir esse tipo de falas vinculadas à moral? O que atravessa a vida da mulher e as afetações de tristeza desenvolvendo culpas e medos de não dar conta das suas tarefas e deveres?

Diante do maternar, mais ainda, as comparações para com outras mulheres, aquela que consegue ter “sucesso profissional, pessoal e familiar”, quanto custa? A vida. Desse modo, as redes sociais, são extensões, palco e vias desses atravessamentos, das competitividades provocadas pelos doutrinamentos da maternidade hegemônica. Quem ganha com a rivalidade entre mulheres? As indústrias de cosmético, farmacêutica, obstétrica, são exemplos de espaços e campos que crescem e sobrevivem dessas relações, principalmente, quando o assunto é: mãe-cria.

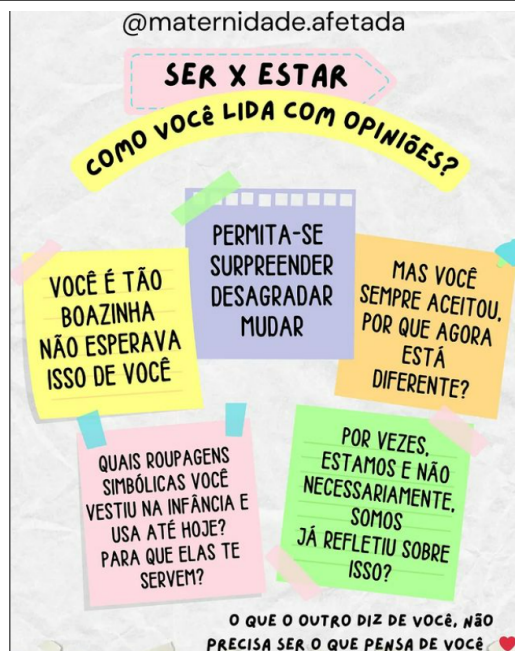


Ilustração 2: Ser X Estar

Fonte: [Maternidade.afetos](https://www.instagram.com/maternidade.afetos) ❤️ (@maternidade.afetada) • Fotos e vídeos do Instagram

4. EXISTIR RESISTINDO: PROCESSOS DE SUBVERSÕES DO MATERNAR

A maternidade hegemônica atravessa a vida da mulher, seja esta mãe, ou mesmo aquelas que não podem/ querem/ desejam maternar. O corpo feminino pautado em discursos biologizantes, que enclausuram a mulher no papel de reprodutora e cuidadora, foram atribuindo formas de ser/ estar mulher. Experimenta habitar este corpo e sinalizar que não tem o desejo de ser mãe. Chuvas de apontamentos, questionamentos, indagações irão pairar. É sobre martelar a naturalização da maternidade, que propomos rachar com a estrutura do imposto (deveres).

“Vaca profana, põe teus cornos pra fora e acima da manada” (Veloso, 1984). Aquela que transborda, transgride e faz movimentos que contradizem a hegemonia, esse corpo convocado pelas suas potências, fazendo rachaduras. O que nos interessa, é a mulher intitulada como profana e julgada pelos modos de maternar que não operam conforme a naturalização.

Esses dias me dei conta do prazer que eu tenho de viver para cuidar da minha família, a diferença é que eu não sou uma dona de casa porque fui obrigada e ensinada a desde cedo a como exercer essa função. Foi algo que eu também demorei para me apropriar, pelo simples fato de não ser uma mulher feminina. O machismo também é presente entre as relações lésbicas e precisamos estar atentas para não cairmos nessa armadilha do sistema. Falar pra vocês se não fosse a minha mulher dentro de casa eu não sei o que seria de mim, eu literalmente não sei bater um prego, sou péssima com a furadeira, a última vez que eu montei um móvel aqui em casa ele ficou torto e horrível rs, na pintura nem se fale, eletricidade, carpintaria tudo isso fica no nome da minha Alessandra. Mesmo que dentro da nossa relação a gente quebre essa ideologia machista, a gente se pega sendo vítimas desse movimento. Quando saímos para algum restaurante e eu sou chamada para pagar a conta, assim como a última empresa de internet que nós cancelamos porque o técnico nunca queria tratar com Alê e sempre só comigo. Sou uma sapatão realizada em ser dona de casa, e mais realizada ainda



por viver com uma lady que faz todo o serviço pesado que eu não faço e nem gosto de fazer e tá tudo bem.⁸

Trazemos a narrativa acima como modo de destacar os movimentos de resistências e de diferença, modos de subverter e existir. A página @maternidadesapatao⁹, de duas mães pretas e homoafetivas, apresenta resistências ao instituído, engendra novos processos de subjetivação que escapam e criam outros possíveis em meio ao maternar delas.

Os criadores que criam conteúdos para as pessoas vão entender o papo de visão que eu passei nesse fio. É uma luta diária está aqui nadando contra a maré do tal algoritmo, as vezes a gente passa um dia editando e pensando em conteúdos para estarem no feed e nos stories, para o nosso perfil existir nessa rede. Em contrapartida, temos uma outra massa que vocês sabem qual é. Essa massa é tranquila, segura e cheia de possibilidades, inclusive com as marcas que pagam mais para essa massa do que para perfis como o nosso, por exemplo. A narrativa e a forma como essa massa é tratada também é muito diferente da nossa, a gente troca ideia com as blogueiras de quebrada e por trás dos bastidores e várias tiração com contratos, notas fiscais e afins. É por isso que eu sou apaixonada pela a comunidade do nosso perfil, a forma em como nos tratam e nos fortalecem é sensacional! Precisamos mais de pessoas do que de algoritmos. Vamos juntas família 🍷¹⁰

Portanto, se perscrutar maternagens subversivas, existindo e resistindo, fugindo e surgindo além das naturezas consagradas, fazendo buracos e abrindo multiplicidades para esses corpos. As categorias e as fronteiras são ampliadas com/ por meio desses fazeres e esse “vir a ser”. Aproximar-se de novas possibilidades de discussões, debates, estudos, trocas, partilhas sobre as diversas configurações de maternidade e maternagem nos proporcionam questionar e fazer ruir o que está instituído como normal/natural. Causar estranheza sobre o “dever ser” pode nos possibilitar um movimento do “vir a ser” que são ampliados por meio de outros fazeres e saberes.

Pausa e contemplação para duas imagens que ilustram o “vir a ser” e a “explosão causada pelo dever ser”, respectivamente:

⁸ Disponível em https://www.instagram.com/p/CuVP9Y5vWgh/?img_index=1 Acesso em 17 de setembro de 2023.

⁹ Mulheres pretas e sapatao, assim é como elas se apresentam em sua página no instagram.

¹⁰ Disponível em <https://www.instagram.com/maternidadesapatao/> Acesso em 17 de setembro de 2023.



Ilustração 3: O vir a Ser

Fonte: [Razão Inadequada • Produção de conteúdo independente sobre Filosofia \(razaoinadequada.com\)](https://razaoinadequada.com/2016/03/08/devir-mulher/) - <https://razaoinadequada.com/2016/03/08/devir-mulher/>



Ilustração 4: A explosão - conhecida como o Devir Imperceptível

Fonte: <https://razaoinadequada.com/2016/05/03/devir-imperceptivel/>

Ela, interdita, sangrou e transpirou gemidos. Foi caminhando pela corda bamba, a corda que lhe amarraram, mas a fera e o caos em movimento, comeu pedaços da corda, soltou-se e não morreu. Fugiu e explodiu. Viu e sentiu a força de existir entre o acontecimento da resistência (Barreto, 2023).¹¹

¹¹Palavras emergidas da autora em momento de escrita, Barreto (2023).



Desse modo, para pensar a construção da mulher feminina nos discursos que atravessaram a história e remexer com instituições socialmente construídas (família, maternidade) pode ser uma das formas de estremecer as estruturas, desnaturalizar o imposto, pensar de formas outras a construção da mulher que foi ao longo dos anos ligada a ideia do cuidado, enclausurada ao lar e abnegada de si para a dedicação ao outro (prole, marido).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a construção histórica da mulher feminina permitiu compreender que os discursos sobre maternidade, casamento, cuidado e domesticidade não são naturais, mas produções sociais e históricas que atravessaram gerações, consolidando formas específicas de subjetivação feminina. Ao longo do texto, evidenciou-se como o patriarcado, articulado às instituições religiosas, familiares e capitalistas, operou na fabricação de um ideal de mulher pautado na abnegação, na docilidade e no cuidado irrestrito com o outro. A mulher foi sendo convocada a existir prioritariamente como esposa, mãe e dona de casa, tendo seus desejos, potências e modos próprios de vida frequentemente silenciados em nome de uma feminilidade considerada legítima.

Os discursos analisados demonstram que o espaço doméstico foi naturalizado como território feminino, enquanto a maternidade passou a ser apresentada como destino biológico, moral e afetivo da mulher. Nesse movimento, o cuidado deixou de ser percebido como construção social para tornar-se atributo essencializado da feminilidade. Assim, a responsabilização feminina pela manutenção da família, pela educação dos filhos e pela estabilidade emocional do lar produziu efeitos de culpa, sobrecarga e apagamento subjetivo que permanecem reverberando na contemporaneidade.

Entretanto, ao mesmo tempo em que os discursos normativos buscaram capturar os corpos femininos em modelos hegemônicos de existência, também emergiram resistências, rachaduras e movimentos de subversão. As experiências de maternagens dissidentes, os arranjos familiares não normativos e os modos outros de viver a feminilidade revelam que há múltiplas possibilidades de existir para além das categorias impostas historicamente. Mulheres que recusam a maternidade compulsória, que reinventam os modos de cuidar, que vivem relações homoafetivas ou que deslocam os sentidos tradicionais de família e feminilidade produzem fissuras importantes nas estruturas patriarcais.

Nesse sentido, pensar maternagens subversivas e feminilidades outras é também pensar possibilidades de resistência frente às normativas sociais que insistem em delimitar o que a mulher deve ser. As narrativas apresentadas neste artigo demonstram que questionar o instituído



não significa negar o cuidado ou a maternidade, mas problematizar a obrigatoriedade desses lugares enquanto destino universal feminino. O que se propõe é a ampliação das possibilidades de escolha, existência e produção de subjetividades, reconhecendo que não existe uma única maneira legítima de ser mulher, mãe ou família.

Por fim, considera-se que discutir a construção da mulher feminina é um movimento político e epistemológico fundamental para desnaturalizar violências historicamente legitimadas e produzir novos campos de reflexão sobre gênero, cuidado e subjetividade. Ao estremecer discursos cristalizados, abrem-se caminhos para outros modos de vida, capazes de afirmar a diferença, o desejo e a potência dos corpos femininos em suas múltiplas formas de existir. Assim, mais do que concluir um debate, este trabalho busca contribuir para a continuidade de discussões que permitam tensionar normas, ampliar escutas e fortalecer processos de resistência e criação diante das estruturas que historicamente buscaram limitar a experiência das mulheres.

REFERÊNCIAS

- BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: A experiência vivida. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Editora UFGD, 2014.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017, 406p.
- FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.
- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.
- MOURA, S.M.R.; ARAÚJO, M.F. A maternidade na história e a história dos cuidados. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 24, n. 1, p. 44-55, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. Mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- VACA profana. Intérprete: GAL COSTA. Compositor: Caetano Veloso. In: PROFANA. Intérprete: GAL COSTA. [S. l.]: SONY MUSIC, 1984.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

CORPOS FEMININOS DISCIPLINADOS NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA

DISCIPLINED FEMALE BODIES AT THE RUI BARBOSA NORMAL SCHOOL

Juliana Farias Santos¹

Charlene Pereira de Jesus²

RESUMO

Objetiva-se apontar alguns discursos que permeavam a Escola Normal Rui Barbosa, estes enquanto dispositivos de disciplinarização dos corpos femininos que ali circulavam. Apontando como questão inicial: Como esses discursos se efetivaram nos corpos das alunas? Para tanto, foi utilizada como inspiração a genealogia foucaultiana, que possibilita verificar como os discursos se efetivaram sobre os corpos femininos que ali estavam. Nas Escolas Normais, os discursos proferidos reforçavam a ideia de aproximar a mulher das funções sociais de dona de casa e mãe, bem como a necessidade de disseminar o caráter moralista e higienista que essas instituições previam em seus discursos. Na Escola Normal Rui Barbosa, se ensinava mais do que os conteúdos, a própria estrutura do prédio e seus regulamentos disciplinavam as jovens para tornarem-se professoras, sendo esta um modelo exemplar de caráter e prudência a ser seguido. Percebemos ainda que, apesar do controle e da vigilância exercida sob esses corpos, haviam subversões, rupturas e rompimentos das barreiras impostas, criando estratégias para resistir de outros modos.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Magistério.

ABSTRACT

The objective is to highlight some of the discourses that permeated the Rui Barbosa Normal School, these being mechanisms for disciplining the female bodies that circulated there. The initial question raised is: How were these discourses enacted upon the bodies of the students? To this end, Foucault's genealogy was used as inspiration, allowing for an examination of how these discourses were imposed on the female bodies present. In Normal Schools, the discourses reinforced the idea of aligning women with the social roles of housewives and

¹ Mestra em Educação, Universidade Federal de Sergipe, juliana22fsantos1@gmail.com

² Mestra em Educação, Universidade Federal de Sergipe, professoracharlenc@hotmail.com



mothers, as well as the need to propagate the moralistic and hygienist character that these institutions prescribed in their discourses. At the Rui Barbosa Normal School, more than just content was taught; the very structure of the building and its regulations disciplined the young women to become teachers, who were expected to be exemplary models of character and prudence. We also observe that, despite the control and surveillance exercised over these bodies, there were subversions, ruptures, and breaches of the imposed barriers, creating strategies to resist in other ways.

Keywords: Gender. Education. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Considerando ser necessário pensar sobre o não dito (Foucault, 2010a) dentro das instituições escolares, objetiva-se apontar alguns discursos presentes que permeavam a Escola Normal Rui Barbosa, estes enquanto dispositivos de disciplinarização dos corpos femininos que ali circulavam. Nesse sentido, a análise volta-se para a identificação de enunciados e práticas que circulavam na Escola Normal Rui Barbosa, compreendendo-os como dispositivos que operavam na disciplinarização dos corpos femininos ali presentes. Trata-se, portanto, de investigar não apenas o que é dito, mas também as condições de possibilidade que permitem certos discursos emergirem enquanto outros são silenciados ou marginalizados.

Pensando a partir de Michel Foucault (2010b) as instituições disciplinares, aqui frisando as instituições de ensino, são espaços repletos de tecnologias de poder que permeiam tal ambiente e se efetivam nos corpos, neste caso, os corpos das alunas da Escola Normal Rui Barbosa. Assim, a escola não pode ser entendida apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como um dispositivo complexo de regulação social, no qual o poder se exerce de forma contínua e capilarizada.

Nesse contexto, os corpos das alunas da Escola Normal Rui Barbosa constituem o foco privilegiado dessas práticas disciplinares, sendo constantemente investidos por mecanismos de controle, vigilância e normatização. A escola, enquanto instituição formadora, não apenas instrui, mas também produz determinadas feminilidades, orientando condutas, modos de falar, de vestir e de se portar.

Para tanto, foi utilizada como inspiração a genealogia foucaultiana (Foucault, 2010a). As informações para compor esta escrita foram capturadas no contato com o Arquivo do



Instituto de Educação Rui Barbosa, neste haviam os registros referentes ao interesse desta pesquisa.³

A cor da genealogia é o cinza, justamente porque foge às claras evidências, às transparências, ao buscar apreender os apagamentos, aquilo que foi obscurecido por conhecimentos que se impuseram como únicos e definitivos. [...] Na gênese histórica não se encontra a identidade inédita e preservada da origem, mas o seu disparate, os seus desvios acidentais, a sua desavença (Rezende, 2020, p. 339).

Nesse movimento, iniciaremos com as provocações sobre as chamadas Escolas “Normais”, para depois adentrarmos na Escola Normal Rui Barbosa, trazendo dela seus dispositivos de disciplinarização de corpos femininos, a exemplo de regulamentos e regimentos internos, apontando também algumas portarias sobre as punições direcionadas às alunas que subverteram as lógicas de dominação impostas pela escola, invocando novamente Foucault (2009) que nos lembra que onde há poder, há resistência.

2. METODOLOGIA

Por meio da pesquisa qualitativa, percebemos a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. Ainda contribuiu para explicações profundas, quando se quer relacionar aspectos particulares do comportamento a contextos mais amplos. Utilizamos para levantamento de informações as pesquisas bibliográfica e documental. Assim esta pesquisa teve como universo a Escola Normal Rui Barbosa, tendo como amostra os programas da Disciplina Educação Moral. Fizemos um recorte temporal entre os anos 1911 (início do funcionamento da Escola Normal em prédio próprio, localizado na época na Praça Olímpio Campos- Aracaju- SE) até o ano de 1948 (ano limite por conta da catalogação de informações). Foram utilizadas como fontes primárias da pesquisa: Programa de disciplinas e textos complementares; Livro de ponto dos funcionários e dos docentes, além de alguns regulamentos e regimentos internos que contribuíram para realizarmos a escrita sobre a referida escola. Essas informações foram capturadas no contato com o Arquivo do Instituto de Educação Rui Barbosa (Antiga Escola Normal). A coleta dessas informações foi feita por meio de registro fotográfico, cópias de documentos digitalizados e registros escritos.

3. ESCOLAS “NORMAIS”

³ Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa maior de dissertação, onde foram consultados, no Arquivo do Instituto de Educação Rui Barbosa, regulamentos, regimentos, portarias e programas de disciplinas que compuseram a referida pesquisa.



Pensar na escola com a nomenclatura “normal” já nos inquieta a problematizar o próprio nome: O que seria essa “escola normal”? O normal seria um critério, que ao mesmo tempo julga e valoriza algo de forma positiva ou negativa.

A produção do normal, reflete o caráter produtivo da norma, e esta produção surge de um conjunto de práticas de normalizações, categorizando o que seria esse “normal”. Para Larrosa (1994) o normal se converte, assim, em um critério complexo de discernimento, este critério é sustentado por saberes, assumindo regras de funcionamento de instituições, neste caso, a escola.

Nessas instituições, os discursos proferidos reforçavam a ideia de aproximar a mulher das funções sociais de dona de casa e mãe, estabelecidas por discursos outros, neste movimento encontramos o princípio de inversão: “Nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo [...] é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (Foucault, 2010a, p. 51).

A pesquisadora de gênero e educação, Guacira Lopes Louro (2020), aborda que, a justificativa para a educação das mulheres serem atreladas ao destino da maternidade, estava imposta e exposta na Lei Geral da Instrução (1827).

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (Brasil, 1827).

Ainda, esta lei (1827) aponta que, para serem nomeadas mestras, as mulheres precisavam ter reconhecimento social de sua honestidade e prudência, além dos requisitos de saber costurar e bordar. Essas mulheres serviram como modelos, estes permeavam os discursos sobre a formação do novo cidadão brasileiro, de uma possível moralidade, inteligência e virtude.

Retomando as inquietações acerca das escolas normais, observa-se que, com a tão exaltada Proclamação da República, a instrução pública passou a ocupar um lugar estratégico no projeto de modernização nacional. Nesse contexto, caberia ao novo regime político “[...] a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (Tanuri, 2000, p. 67). Tal movimento demonstra que a expansão das escolas normais não ocorreu de maneira espontânea, mas esteve diretamente vinculada aos interesses políticos, sociais e econômicos que atravessavam a constituição do Estado republicano brasileiro.

É possível perceber, nesse momento, o princípio de exterioridade discutido por Foucault (2010a), segundo o qual se faz necessário compreender os discursos a partir de suas condições



externas de possibilidade, isto é, das relações históricas, institucionais e políticas que permitem sua emergência e circulação. Assim, os discursos republicanos em defesa da modernização da educação e da formação docente não podem ser analisados isoladamente, mas articulados ao projeto de construção de uma nova ordem social baseada nos ideais de progresso, civilização e nacionalidade

Percebe-se ainda a necessidade do caráter moralista e higienista que essas instituições previam em seus discursos: honestidade, prudência e limpeza. Conforme aponta Louro (2020) as mestras deveriam ser cuidadosas, limpas, honestas, e organizadas para que controlassem os homens e formassem os futuros trabalhadores do Brasil.

As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (Louro, 2020, p. 453).

A educação que era atribuída às mulheres, estava fundamentada nos princípios cristãos e na moral, por serem atributos que estas precisariam aprender para formar uma nova família brasileira. As mulheres precisavam ser educadas e obedecer aos padrões de moralização da época, sendo pessoas capazes de governar a casa, obedecerem aos maridos, além de educar os filhos nos chamados valores virtuosos, neste momento nos deparamos com o princípio de especificidade: “Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos” (Foucault, 2010a, p. 52).

A genealogia, para Foucault, incumbe-se de combater os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico. A genealogia seria, portanto,

[...] um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. [...] a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (Foucault, 2009, p. 172).

A genealogia traça os caminhos para desnaturalizar algo que passou a ser natural e como consequência, invisível. Os discursos sobre a mulher ser, enquanto professora, a melhor para cuidar da educação das crianças, fosse por instinto (“natureza feminina”), vocação ou sacerdócio, se materializava e ganhava cada vez mais ramificações e novos discursos. A partir deste movimento, se faz um convite para uma visita à mulher sergipana do início do século XX. O que havia de possibilidades para ela?

3.1 Os cinzas da história da Escola Normal Rui Barbosa



A Escola Normal Rui Barbosa foi escolhida por ter sido uma importante instituição pública para educação de mulheres em Sergipe no período estudado. Em 1911, a Escola Normal passou a funcionar em prédio próprio na praça central de Aracaju, onde funcionou até a década de 1950 (Freitas, 2003). As alunas da Escola Normal Rui Barbosa precisavam aprender os comportamentos, estilo de falar e de escrever, exigidos pela instituição escolar, estes eram formulados e validados conforme as regras e valores estabelecidos por pessoas ditas renomadas. Nessa perspectiva, os discursos produzidos no interior da escola não podem ser compreendidos como neutros ou universais, mas como práticas historicamente construídas, atravessadas por relações de poder que determinavam quais saberes, condutas e formas de expressão seriam legitimadas socialmente.

Assim, a instituição escolar operava selecionando modos considerados corretos de linguagem, postura e sociabilidade, ao mesmo tempo em que desqualificava outras formas de existência e expressão cultural. O domínio da escrita formal, da oralidade refinada e das normas de comportamento não representava apenas um requisito pedagógico, mas constituía um mecanismo de distinção social e disciplinamento dos corpos femininos. As normalistas eram constantemente conduzidas à incorporação de hábitos considerados civilizados, compatíveis com o ideal de professora culta, moralizada e socialmente respeitável.

A própria arquitetura falava muito sobre o que seria a Escola Normal Rui Barbosa. Em Freitas e Dantas (2010), encontramos que a arquitetura das Escolas Normais era diferenciada, atendendo aos padrões modernos da época de higiene e salubridade. É nesse movimento que Foucault (2010b) sinaliza que a disciplina às vezes exige a cerca e também a especificação de um local heterogêneo, diferenciado a todos os outros e fechado em si mesmo.

Nesta direção, Louro (2020) aponta que as escolas normais tinham fachadas diferenciadas dos demais prédios, solenes, indicando que tinham em si um objetivo especial. Tal monumento arquitetônico não se restringia a uma dimensão estética, mas operava como um elemento simbólico de legitimação social da instituição escolar e da própria formação docente. A organização dos espaços, a imponência das construções e a disposição interna das dependências escolares produziam sentidos sobre ordem, moralidade e civilidade, demarcando a escola como um espaço privilegiado de formação dos sujeitos. Na figura abaixo podemos sentir o quanto a arquitetura da Escola Normal Rui Barbosa se destacava em meio a paisagem do centro aracajuano :

Figura 1: Fachada arquitetônica onde funcionava a Escola Normal Rui Barbosa



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Dentro da escola, ensinava-se mais do que os conteúdos, a própria estrutura do prédio e seus regulamentos disciplinavam os corpos das jovens. Louro (2020) sinaliza que os currículos, normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo fazia do espaço escolar um espaço destinado a (trans)formar professoras, retomando aqui o princípio de especificidade (Foucault, 2010a). A arquitetura escolar também atuava pedagogicamente, uma vez que os edifícios, os corredores, as salas e os pátios participavam da constituição de práticas disciplinares e da produção de comportamentos considerados adequados.

Assim, a escola normal não apenas formava professores e professoras, mas produzia modos específicos de ser, agir e ensinar, articulando-se a projetos mais amplos de controle social e normalização. Como destaca Louro (2020), a instituição escolar moderna se organizava por meio de múltiplos mecanismos que atravessavam os corpos e as subjetividades, fazendo da escola um espaço de vigilância, regulação e fabricação de identidades sociais e de gênero.

A Escola Normal teve uma dupla função, além de formar “boas professoras”, preparavam àquelas que pretendiam seguir para o casamento. Para ser legitimada na sociedade sergipana, a escola precisou se utilizar destes discursos. Para muitas jovens, a importância de estudar na Escola Normal Rui Barbosa ia muito além de “esperar-marido”, pois elas sabiam que ali seria o espaço onde poderiam dar continuidade aos seus estudos e, para algumas, independência econômica e social. A formação normalista configurava-se como uma das poucas oportunidades socialmente aceitas para a escolarização feminina e para a construção de certa autonomia intelectual e econômica das mulheres sergipanas.



Contudo, essa inserção ocorria dentro de limites bem definidos pelas normas sociais da época, que associavam a docência às qualidades consideradas “naturais” do feminino, como cuidado, delicadeza, moralidade e vocação maternal. Assim, ao mesmo tempo em que ampliava possibilidades para as mulheres, a Escola Normal também reforçava papéis de gênero e expectativas sociais voltadas à constituição da mulher como educadora, mãe e esposa exemplar. Desse modo, a instituição escolar atuava como espaço de formação profissional, mas igualmente de produção e regulação das feminilidades, articulando saberes pedagógicos, valores morais e mecanismos disciplinares na conformação de determinados modelos de mulher socialmente desejáveis.

Freitas e Dantas (2010) apontam que os dispositivos pedagógicos considerados apropriados para o aprendizado e para a atuação do magistério foram importados dos Estados Unidos, a exemplo das cadeiras escolares, enquanto, para a montagem dos laboratórios, fez-se necessária a aquisição de instrumentos provenientes da Europa. Tal movimento evidencia não apenas a circulação internacional de modelos educacionais, mas também a constituição de um ideal de modernização do ensino associado às referências estrangeiras, sobretudo europeias e norte-americanas.

Nesse contexto, a incorporação desses materiais e métodos pode ser compreendida como parte de um projeto de racionalização da escola, no qual os objetos pedagógicos assumiam papel fundamental na organização dos corpos, dos espaços e das práticas educativas. Mais do que simples recursos didáticos, esses dispositivos participavam da produção de uma cultura escolar disciplinar, alinhada aos princípios de eficiência, ordem e controle característicos da modernidade. Assim, a adoção de modelos externos também revela a tentativa de inserir a instrução pública em um padrão considerado civilizado e cientificamente legitimado à época.

Mobília, laboratórios, materiais didáticos, a estrutura do prédio, cores utilizadas, modelos educacionais, esses e um tanto de minúcias que podemos explorar sobre a Escola Normal, foram sendo transportados e importados para atender interesses outros, rememorar o princípio de inversão (Foucault, 2010a). Lembrar dos padrões de higiene e salubridade. Apontaremos em seguida como era o processo de vigilância dos corpos neste espaço.

3.2 A vigilância dos corpos

De variados modos – através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – intencionava vigiar a circulação dos corpos femininos



dentro da escola. Para isso, foi necessário manter um alerta constante para que a mulher fosse controlada, sob a camuflagem de discursos de proteção para sua frágil natureza.

Freitas (2003) aponta que a escola apresentava uma ambivalência, visto que, ao mesmo tempo em que era vista como um lugar de intelectuais da época, tornou-se também um lugar para vigiar as jovens, considerado em muitos discursos, como um local seguro de guarda e proteção, neste sentido, vale lembrar do princípio de especificidade (Foucault, 2010a).

Os procedimentos que permitem o controle do corpo, sujeição das forças e impõe relações docilidade - utilidade, é o que Foucault (2010b) chamou de “disciplinas”. Estas emergem no momento em que, segundo o autor, nasce uma arte do corpo humano, servindo não apenas para aumentar as habilidades do corpo, mas também a formação de relações que tornam o corpo mais obediente e mais útil dentro de um mecanismo.

A disciplina acaba por dissociar o poder do corpo, pois, ao mesmo tempo em que o torna apto e capaz — capacidades que a disciplina visa ampliar —, também inverte a energia e a potência desse corpo para uma relação de dependência rigorosa, o que Foucault (2010b) denomina de “aptidão aumentada” e “dominação acentuada”. Nessa perspectiva, quanto mais útil e produtivo o corpo se torna, mais submetido ele também passa a ser aos mecanismos de controle e vigilância. Trata-se de um processo no qual a disciplina não busca simplesmente reprimir os sujeitos, mas produzir corpos eficientes, obedientes e funcionalmente ajustados às exigências institucionais e sociais.

No espaço escolar, essa lógica disciplinar se manifesta por meio da regulamentação minuciosa dos tempos, dos movimentos e das condutas. A organização das filas, a distribuição dos alunos nas salas, os horários rigidamente estabelecidos, as formas corretas de sentar, falar e se deslocar revelam práticas que atuam diretamente sobre o corpo, moldando comportamentos e subjetividades. Assim, o corpo de cada estudante deixa de ser percebido apenas como uma dimensão biológica e passa a constituir-se como alvo de investimento político e pedagógico.

Desse modo, a disciplina opera através de técnicas que aparentemente visam ao aprimoramento das capacidades individuais, mas que simultaneamente produzem sujeitos adaptados às normas e às hierarquias instituídas. É nesse movimento que o poder disciplinar se torna mais eficaz, pois ele não atua somente pela coerção explícita, mas pela internalização das regras e pela incorporação de comportamentos considerados adequados. O indivíduo passa, então, a vigiar a si mesmo, reproduzindo as normas que lhe foram impostas e contribuindo para a manutenção das relações de poder presentes na instituição escolar.

A disciplina, esta arte de dominação sutil e minuciosa do corpo, esteve presente na Escola Normal Rui Barbosa, não somente nela, por meio de técnicas minuciosas que iam desde



os modos de vestirem-se (uniformes nas cores azul e branco⁴), ao fluxo dos funcionários (registrados nos livros de ponto por funções - cargos administrativos; ou por Disciplinas - docentes), até o controle do tempo (entrada e saída do estabelecimento, duração das aulas, distribuição do tempo de aula para cada Disciplina, tempo do intervalo, dos dias da semana que haveria aula). Para perceber o controle da circulação destes corpos no espaço, se faz um convite a se atentar a figura abaixo de onde funcionava o pátio da escola:

Figura 2: Pátio da Escola



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Foucault (2010b) aponta que é preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e as diversas formas de atividades na distribuição dos postos a serem ocupados, isso remete à função de cada agente que fazia parte da composição da escola: inspetor, professores, diretor, bedel, porteiro. Cada um desses sujeitos ocupava uma posição estratégica, contribuindo para o funcionamento e a manutenção da ordem escolar. Nessa lógica, a distribuição dos espaços e das funções não ocorria de forma aleatória, mas obedecia a uma racionalidade que priorizava a vigilância, o controle e a produtividade dos corpos no espaço educativo. O inspetor, por exemplo, exercia a função de fiscalização e observação constante; o diretor centralizava a autoridade administrativa e moral; os professores atuavam na condução dos saberes e na disciplina cotidiana; enquanto o bedel e o porteiro colaboravam para o controle da circulação e do acesso aos espaços escolares.

⁴ Trecho inicial da música Normalista do cantor Nelson Gonçalves, que possivelmente inspirou o tema de Dissertação da Professora Doutora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas: “Vestidas de azul e branco”: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e o ingresso no magistério (1995).



Assim, a escola se organizava como um dispositivo disciplinar no qual cada agente desempenhava um papel específico na produção de subjetividades ajustadas às normas sociais vigentes. Tal estrutura evidencia aquilo que Foucault denomina de microfísica do poder, uma vez que o poder não se concentra apenas em uma figura central, mas circula entre diferentes sujeitos, práticas e instituições. Dessa forma, a organização escolar operava por meio de uma rede hierarquizada de funções que possibilitava a observação contínua dos indivíduos, a correção de comportamentos e a internalização das normas disciplinares.

Além disso, essa disposição dos cargos e das funções revela a preocupação em estabelecer uma economia do tempo e dos corpos, na qual cada movimento, deslocamento e atividade deveria ser controlado e regulamentado. A ordenação dos espaços escolares, associada à definição das atribuições de cada agente, demonstra como a disciplina se materializava no cotidiano da escola, produzindo práticas de normalização que ultrapassavam o ensino dos conteúdos e incidiam diretamente sobre as formas de comportamento, conduta e sociabilidade das jovens estudantes.

As alunas sob vigilância também eram punidas, caso não seguissem o que haviam determinado nos regulamentos que regiam a escola. Dentre as penalidades, registradas no artigo 282, no Regulamento da Instrução Pública de 1924, estavam: advertência particular; censura durante as aulas; privação de lugares (ir e vir); privação do recreio; comunicar aos pais as medidas tomadas na escola para corrigir comportamentos; suspensão até 30 dias e expulsão, aqui cabe trazer o princípio de descontinuidade: “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 2010a, p. 52).

Nesse sentido, as penalidades previstas pelo regulamento não podem ser compreendidas apenas como mecanismos corretivos voltados à manutenção da ordem escolar, mas como práticas discursivas e disciplinares que produzem sujeitos dóceis e úteis, conforme problematiza Michel Foucault. A escola, enquanto instituição moderna, opera por meio de tecnologias de poder que atravessam os corpos infantis, regulando gestos, comportamentos e modos de existir. Assim, medidas como a privação do recreio, a suspensão e a exposição pública da censura configuram estratégias de vigilância e normalização, articuladas à constituição de uma racionalidade disciplinar.

A partir do princípio de descontinuidade, torna-se possível perceber que tais discursos pedagógicos não se organizam de maneira linear ou homogênea, mas emergem em meio a disputas, rupturas e exclusões. Desse modo, o regulamento de 1924 evidencia não apenas uma preocupação com a instrução, mas também com o controle moral e social das jovens,



produzindo classificações entre comportamentos aceitáveis e desviantes. Nessa perspectiva, a punição ultrapassa a dimensão punitiva em si e passa a integrar uma rede de micropoderes que atua cotidianamente sobre os sujeitos escolares.

Além disso, ao comunicar às famílias as medidas adotadas pela escola, observa-se a ampliação desse dispositivo disciplinar para além do espaço escolar, fazendo com que diferentes instituições sociais participem da vigilância e da correção das condutas infantis. Tal dinâmica demonstra como o poder disciplinar se capilariza, produzindo efeitos contínuos de normalização e reforçando determinadas verdades sobre juventude, obediência e civilidade.

Nota-se que os processos punitivos já estavam previamente estabelecidos e legitimados nos regulamentos, indo muito além deste sinalizado, localizamos essas punições ainda no Regulamento da Instrução Pública de 1926, registrado no Diário Oficial de Sergipe, em 05 de maio de 1926. Iremos agora, permear as estratégias de subversão utilizadas pelas alunas para existir nesse espaço.

3.3 Subversão do espaço controlador

Não há poder sem resistência (Foucault, 2009), apreciaremos algumas subversões das alunas que ocorreram na Escola Normal Rui Barbosa, registradas no estudo de Freitas (2003), apontando que, apesar da disciplina e do controle constante sob as alunas, por parte dos inspetores de ensino, dos professores e diretores, estas buscavam formas de subverter e resistir às dominações impostas a elas. Freitas (2003) sinaliza que, o porão da escola era utilizado para as conversas, que muitas vezes, no pátio aberto não teriam lugar. A autora aponta que o porão era um espaço para confidências, trocas de experiências, partilhas sem julgamentos das/entre as normalistas.

Figura 3: Porão da Escola



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Além de esconderem-se para tratar de assuntos outros, as alunas da instituição ainda articulavam-se para burlar as regras da escola. Por meio destas experiências, as chamadas “normalistas”, construíram situações em que se tornavam cúmplices e solícitas entre elas, transgredindo o imposto e performando uma coletividade entre mulheres, retomando aqui o princípio de exterioridade (Foucault, 2010a).

Freitas (2003) aponta que, entre as décadas de 40 e 50, o cinema era um dos motivadores para que as normalistas fugissem da escola, pois este ficava apenas a duas quadras de lá. Para realizar tal movimento, era preciso que as estudantes se camuflassem na multidão, retirando os distintivos que o uniforme era composto, dificultando que os inspetores as reconhecessem quando tais movimentos aconteciam.

Fugir da escola, burlar a vigilância, ir ao cinema, conseguir assistir à sessão sem ser reconhecida parecia uma grande vitória para as normalistas. Muitas vezes em grupo, era preciso ter coragem para enfrentar as situações que poderiam trazer consequências inesperadas àquelas que fugiam. Mas, a vitória estava na possibilidade do ato, na execução do plano, estrategicamente estabelecido (Freitas, 2003, p. 145).

Mesmo sendo penalizadas quando eram capturadas nas fugas, as alunas se divertiam com o ato de tentar escapar. Se tudo ocorresse bem, assistir ao filme no cinema e retornar à escola, tudo estava resolvido. Caso contrário, a penalidade era aplicada pelo diretor responsável, que assistia e se divertia em demonstrar seu “poder de controle” sob as jovens. Como sinalizado na portaria abaixo:

Portaria nº 25, de 7 de julho de 1944
Suspensão por quinze dias, por ter sido encontrada, devidamente uniformizada, nos bancos dos logradouros públicos, acompanhada de um desconhecido, desobedecendo assim reiteradas determinações desta Diretoria (Instituto Pedagógico Rui Barbosa, 1944).



É notável na portaria acima que a vigilância sobre as alunas ultrapassavam os muros da escola, sendo estas também punidas por desrespeitar o que estava imposto pela diretoria do então chamado Instituto Pedagógico Rui Barbosa. O uso de uniforme poderia servir também de sinalização para que estas fossem vigiadas para além dos muros. Com a penalidade sutil (portaria) imposta à aluna (suspensão de frequentar a escola), esta pode ter se disciplinado e aprendido que não poderia mais circular nas praças públicas, acompanhada de desconhecidos, utilizando uniforme da instituição, lembrar do princípio de inversão (Foucault, 2010a).

Em algumas produções escritas sobre a referida instituição, percebemos que, além de avaliar as alunas em termos de desempenho, se atribuíam notas por ordem (limpeza - cuidados consigo e com os materiais; organização), notas ao comportamento aceitável (observar e acatar as normas da escola); normas às ditas boas maneiras (relacionamento e situação das alunas com as colegas de classe). A penalidade mais severa se vinculava a chamar entes da família para que resolvessem os problemas de comportamentos de suas filhas desordeiras. Assim, pensar na resistência ao espaço disciplinador se faz necessário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida que caminhamos em busca de apontar alguns discursos presentes que permeavam a Escola Normal Rui Barbosa, estes enquanto dispositivos de disciplinarização dos corpos femininos que ali circulavam, começamos a desnaturalizar as imposições invisíveis. Tornar visível o invisível, movimentar inquietações em terrenos estáticos, remexer em histórias enterradas, fazer dizer o não dito, se mostram como estratégias insurgentes, que podem permitir novas possibilidades de outras compreensões.

As Escolas, enquanto espaços de formação e produção de subjetividades, por meio de discursos, se valem de tecnologias de poder para esquadrihar corpos e diminuir sua potência criativa, produzindo corpos tristes, dóceis e produtivos economicamente.

Utilizar a genealogia foucaultiana permitiu ruminar as verdades (ditas imutáveis), proporcionando novas maneiras de pensar, sentir e agir, duvidando quando for preciso. Assim, trabalhar com análises de inspirações genealógicas pode permitir perceber a efetividade dos discursos, como estes se formaram, circularam e se perpetuaram como verdadeiros, considerando as limitações que impedem e excluem outros discursos.

Perceber as escolas normais como um espaço de produção de um determinado tipo de mulheres (“boas professoras” ou donas de casa e mães), permite verificar sua ambiguidade, pautada em discursos que deslegitimam a capacidade intelectual das mulheres, ao mesmo



tempo que as responsabilizam pelos trabalhos de cuidado, fosse com os filhos ou com os futuros cidadãos.

Na Escola Normal Rui Barbosa percebemos como, além da sua estrutura moderna e imponente, alguns discursos moldavam as características do que seriam essas “boas professoras”, enaltecendo também a figura da “dona de casa e mãe”, para se adequarem aos padrões da sociedade sergipana e aos valores morais e cristãos.

Considerada um ser perigoso (herança de Eva), a mulher precisava ser vigiada, para assim, ser melhor controlada, e caso desobedecesse, necessitaria ser punida. Isso também estava regulamentado e era efetivado por meio de portarias, assinadas pelos diretores que as sancionavam com um riscar de caneta.

Percebemos as subversões de algumas alunas, estas rachavam com a fronteira da imposição, mesmo sabendo dos riscos que corriam. Contornar, camuflar, esconder-se, coletivizar, perfurar brechas, fraturar regras e explodir normas foram estratégias utilizadas para existir e resistir aos processos de disciplinarização de corpos femininos que estavam presentes na Escola Normal Rui Barbosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1827.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 27 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e punir:** Nascimento da prisão. 38 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b.

FREITAS, A. G. B. **Vestidas de azul e branco:** Um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2003.

FREITAS, A. G. B; DANTAS, M.J. Objetos e projetos pedagógicos na formação docente em Sergipe. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 13, nº 22, p. 238-258, jul.- dez., 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 10 ed. p.443- 481, 2020.



PORTARIA DO INSTITUTO PEDAGÓGICO – GINÁSIO ESTADUAL DO INSTITUTO PEDAGÓGICO “RUI BARBOSA”. Portarias do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa” – 1944. [S. l.: s. n.], 1944. **Arquivo Público do Estado de Sergipe**, código BRSEERB0013.

REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL. Diário Oficial do Estado de Sergipe, 5 de maio 1924. **Arquivo Público do Estado de Sergipe**, código BRSEERB030.

REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL. Diário Oficial do Estado de Sergipe, 5 de maio 1926. **Arquivo Público do Estado de Sergipe**, código BRSEERB0301.

RESENDE, H. A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a História da Educação. **Cadernos de História da Educação** (online), v. 19, n. 12, p. 335-344, mai.-ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/54472>. Acesso em: 29/05/2024

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29/05/2024.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

EDUCAÇÃO PERANTE AMBIVALÊNCIAS CULTURAIS EM MOÇAMBIQUE: UMA REFLEXÃO EM TORNO DE DELÍRIOS HISTÉRICOS DE RAPARIGAS E O CURRÍCULO ESCOLAR

EDUCATION IN THE FACE OF CULTURAL AMBIVALENCES IN MOZAMBIQUE: A REFLECTION ON GIRLS' HYSTERICAL DELUSIONS AND THE SCHOOL CURRICULUM

Domingos Pinto Mabunda¹

RESUMO

Discutir a educação escolar e ambivalências culturais é refletir em torno de saberes curriculares. Em contrapartida, alucinações, delírios histéricos e crises de pânico intensos nas raparigas nos níveis básico e secundário criam transtornos psíquicos e embaraçam ambientes de aprendizagem. Estudos feitos em torno do fenómeno terminaram sem soluções concludentes à vista. O dilema em causa é como se pode construir um currículo educativo que é, por um lado, abrangente o tanto quanto é, doutro lado, neutral. Neste rumo, algumas vozes instam a sociedade no geral e pesquisadores em particular a prosseguirem com as buscas de soluções. Diante desta problemática, cogita-se o pensamento de ausência de precisão na definição de saberes elegíveis ao currículo escolar perante num território moçambicano de antiquíssimas diversidades e tensões identitárias cuja cartografia cultural se mostra ainda longe de ser linear ou sequer previsível. Como formas de dar respostas às inquietações, o presente artigo assentou-se sobre pesquisas aplicada e exploratória com abordagem qualitativa cujos métodos foram entrevista semiestruturada, observação e estudo bibliográfico. As sensibilidades e dados foram discutidos, entrecruzados entre si e comparados com resultados anterior. O resultado mostra ser um processo contínuo mercê da conscientização da sociedade. Vai daí que a conclusão dá indicação de ulteriores debates ou palestras. De igual forma, as teorias de currículo colocam no centro deste debate uma sociedade de conhecimento como fator imprescindível para a definição de objetivos e políticas públicas educativas do estado/governo. Sendo por via disso que se espera, dessa sociedade, maior precisão na definição e seleção de mecanismos e saberes para aprendizagem, como condição sine qua non para distensões de ambivalências culturais no currículo. Espera-se ainda que uma pedagogia científica de professor dê primazia ao modelo

¹ Mestrado em Educação/Currículo pela UniSave, Licenciado e Bacharelato em Ciências de linguagem, Comunicação e Arte para o ensino de português e literaturas em expressão portuguesa pela Universidade Pedagógica. Participou na Monitorização dos programas de Alfabetização e educação de Adultos (AEA), 2001-2005. É docente desde 2006, tendo passado pelas Escolas Secundárias: Gungunhane e Chibuto e ainda pelo Instituto Superiores, (ISGN), em Moçambique. E-mail: domingospintomabunda@gmail.com.



contemporâneo de educação que não perde de vista a consolidação da identidade cultural, diversidades e inclusão, mesmo diante de multiculturalismo e globalização.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Currículo. Saber.

ABSTRACT

Discussing school education and cultural ambivalences means reflecting on curricular knowledge. On the other hand, hallucinations, hysterical, delusions and intense panic attacks in girls at primary and secondary levels create psychological disorders and disrupted learning environments. Various approaches to the phenomenon ended with no conclusive solutions in sight. The dilemma in question is how to build an education curriculum that is, on the one hand, comprehensive, as much as it is, on the other hand, neutral. In this direction, society in general and researchers are sometimes urged to continue searching for solution. Faced with this problem, we consider the thought that accounts for the lack of precision in the definition of knowledge eligible for the curriculum, in a territory of ancient diversities and identity tensions whose cultural cartography still appears to be far from being linear or even predictable. As ways of responding to concerns, this article was based on applied and exploratory research with a qualitative approach whose methods were semi-structured interviews, observations and bibliographical study. The sensitivities and data collected were discussed, cross-referenced and compared with previous results. The end result proves to be a continuous process thanks to society's awareness it follows that its conclusion gives an indication of further debates or lectures. Educational curriculum theories place a knowledge society at the center of this debate as an essential factor for defining the state/government's objectives and public policies. Therefore, society is expected to have greater precision in the definition and selection of mechanisms and knowledge for learning as a sine qua non condition for relieving cultural ambivalences in the curriculum. It also expected that a scientific teacher pedagogy will give priority to the contemporary education model that does not lose sight of the consolidation of cultural identity, diversity and inclusion in the face of multiculturalism and globalization.

Keywords: Culture. Education. Currículum. To know.

1 INTRODUÇÃO

Em Moçambique, a educação formal nas escolas confina-se no currículo prescrito como herança do modelo ocidental. Este modelo tem-se revelado distante de saberes culturais da sociedade, o que não seria de admirar uma disputa de polarização entre o conhecimento técnico-científico vinculado na escola e o quotidiano do aluno.

Por enquanto, o projeto do currículo local atualmente enfrenta diversos desafios que se destacam: a flexibilidade ininterrupta de saberes emergentes resultantes duma globalização acentuada e as dificuldades de identidade de tarefa docente. No concernente a emergência de novos saberes na senda de globalização ambígua, o povo de Moçambique perde as suas raízes culturais que só restam como memórias, ficando, deste modo, suscetíveis a vulnerabilidade de alienação cultural e sem identidade cultural própria.

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de "Transver o Mundo"
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Antes de olhar em concreto as dinâmicas culturais, vale lembrar que a educação pós-colonial em Moçambique gera fortes desconfortos, facto que ascende os níveis de discussões dentre intelectuais da nova geração frutos das suas dinâmicas que clamam pelo protagonismo do seu próprio destino.

De forma inequívoca, esta geração recusa aceitar uma imposição de modelos de educação desvinculados da reprodução de saberes dos quais a sociedade possui um pleno domínio e encontra-se mergulhada neles. Todavia, O calcanhar de Aquiles desta discussão é a controversa concernente à seleção precisa de saberes passíveis de serem integrados no currículo escolar.

Ora, a neutralidade curricular é sempre avesso a abrangência. Por isso, o currículo é sempre acusado de desvalorização e discriminação de saberes culturais. As hegemonias culturais, políticas e económicas também exercem fortes influências e são fator de disputas no currículo escolar.

Neste contexto, o cenário de delírios histéricos de raparigas nas escolas básicas e secundárias em Moçambique divide opiniões como uma das razões que propiciaram a pesquisa e produção do presente artigo. Ao longo da pesquisa, procurou-se distinguir de forma dissecada os saberes inteligíveis ao currículo escolar daqueles que são à revelia e atuam em contextos de educação informal.

O aludido constitui o ponto fulcral do presente artigo que visa desenvolver critérios de seleção de saberes passíveis de ser integrados no currículo formal e de forma precisa excluir aqueles que atuam à sua revelia, sem perder de vista as dinâmicas socioculturais impostas pelas ambivalências da presente época.

Nesta vertente foi necessária uma comparação entre os resultados anteriores sobre critérios de seleção de saberes elegíveis ao currículo escolar e abordagens das teorias de currículo educativo.

É desta forma que Minayo (1993) reafirma que um estudo deve buscar um sentido mais amplo de resultados através de sua ligação a outros conhecimentos obtidos anteriormente, como formas de determinar a continuidade da pesquisa por formas que se estabeleçam novas visões nas gerações investigadoras vindouras.

De igual forma, foram auscultadas sensibilidades de informantes da sociedade de conhecimento sobre os saberes que desejam ver transmitidos aos seus educandos no contexto escolar, bem como sobre os saberes para a educação informal.

Ao longo da pesquisa, observou-se também que apenas as raparigas de níveis básico e secundário apresentavam alucinações, delírios histéricos e crises de pânico intensos que



criavam transtornos psíquicos e embarçavam o ambiente de aprendizagem. Da avaliação feita, de forma indutiva, concluiu-se que boa parte das raparigas cujo fenómeno incidia de forma frequente nelas apresentam um quadro de antecedentes culturais ligadas com a invocação e vocação de espíritos de ancestralidade nos seus contextos familiares.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRESENTE ÉPOCA CONTEMPORÂNEA

De acordo com alguns respaldos científicos, fundamenta-se que, desde os primórdios à contemporaneidade, a educação dos povos visa dar continuidade à sua existência, sobrevivência, melhoramento do seu bem-estar, desenvolvimento das competências para a vida e o alcance de potenciais.

Além disso, é importante reconhecer que o objetivo da educação não se decliva somente no simples proporcionalmente do conhecimento que possa desvendar o segredo ou descobrir novos paradigmas que explicitam e interpretam melhor o mundo real. Mas também visa, no mais relevante, que é não se perder de vista o lúdico, o prazer e alegria que contribuem para o ímpeto de penetrar progressivamente no desconhecido em busca de respostas parciais, e cada vez mais parciais.

Sobre este assunto, Brandão (2016), afirma ainda que é a parte destas forças: lúdica, prazerosa e radiante que mantém viva a esperança e a vontade de viver melhor. Neste mesmo pensamento, fica evidente a estrita ligação entre essas forças e a vontade de buscar permanentemente as soluções para problemas que ameaçam a sobrevivência da humanidade na presente época. Não obstante, qualquer sobrevivência válida tem que ser, sublinha-se, compartilhada num mundo igualitário, justo e digno, globalizante, multilateralizado e multiculturalista.

A atual lei do sistema nacional de educação (MOÇAMBIQUE, lei 18/2018 de 28 de Dezembro, art.4, 2018) atinente ao ensino básico gratuito e extensivo até 9ª classe cuja sua execução teve início em 2023, faz um enquadramento da educação contemporânea nas seguintes definições paradigmáticas: a) desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante que confira uma formação integral e de qualidade; b) desenvolvimento da iniciativa criadora da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos; c) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; como forma de aplicação dos conhecimentos tecnológicos e científicos à produção e de participação no esforço para o desenvolvimento económico e social do País; d) Apetrechar o indivíduo de conhecimentos que lhe permitam aprender a viver juntos e



com os outros; e) inclusão, equidade, igualdade, justiça, diversidade, globalização e multiculturalismo e oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais; f) ligação entre a escola e a comunidade, e que a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país; e g) desenvolvimento de atividades e medidas de apoio e complementos educativos, visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao sucesso escolar.

Um outro argumento sobre educação contemporânea é apresentado pela Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orienta o seguinte:

[...] Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada subsistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada e exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. (Brasil, 1996, art. 26).

A LDBEN dá ênfase à valorização ou reprodução de saberes culturais das comunidades e faz ponte entre o promulgado na atual lei de educação em Moçambique e o respaldo científico para a educação dos povos. Este cruzamento permite novas descobertas relevantes nas revoluções culturais, técnico-científicas, industriais, medicinais e promoção de mecanismos de sustentabilidade.

Todavia, as colocações das leis e ações científicas de diferentes autores ecoam como um apelo para uma educação contemporânea que só encontrará o seu eco, essencialmente, quando se dissecar as influências de culturas internacionais com alguns organismos económicos multinacionais: Banco Mundial (BM), Bretton Woods, Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Google e Microsoft-EUA, Rosneft-Rússia, Petroleun & Chemical-China, Petrobras-Brasil, Sony- Japão, bem como nacionais, tais como culturas que esmagam os saberes periféricos ou de localidade, a burguesia económica e políticas partidárias.

Por isso, o ponto aqui é esmiuçar as encruzilhadas desta série de gama de ambivalências culturais e o currículo escolar. Neste sentido, dois aspetos cruzam-se: buscar o devido tratamento de saberes culturais locais que não são integráveis ao currículo por conta da duração anacrónica das atividades escolares, à medida que se excluem saberes inelegíveis mesmo que isso gere desconfortos à cultura dos autóctones como é o caso em voga de delírios históricos das alunas no contexto escolar.

Não se pretende, com esta abordagem, colocar em causa os respaldos científicos, as



revogações das leis nacionais e de base para a educação contemporânea, que dão ênfase aos saberes locais da comunidade em particular e da sociedade em geral, bem como às influências do mundo cada vez mais globalizado.

2.1 Saberes curriculares

Para Silva (2015), currículo vem do latim (*currera*) que significa rota, caminho que representa a proposta de organização de umas trajetórias de escolarização, envolvendo conteúdos estudados. Pode entender-se que currículo enfatiza o PEA, nas seguintes componentes: a avaliação, metodologia, a didática, a organização, o planejamento, eficácia, eficiência e objetivos. Para Silva, o currículo são discursos, objetivos, conteúdos, métodos, meios, recursos que a escola categoriza e apresenta como saberes culturais para a formação erudita do cidadão.

Deste modo, o estudo entende que em virtude ou importância revelada da formação erudita do cidadão, o currículo escolar atua em dois polos: o polo de restrições e de abrangências com aceções de neutralidade curricular e hegemonias culturais.

Qualquer interpretação em torno de neutralidade curricular no presente artigo deve endossar pensamentos de afunilamento necessário daquilo que for passível de ser integrado no currículo. Vale lembrar que o currículo é uma rota ou caminho que permite alcançar objetivos preconizados pela sociedade como conhecimento técnico-científico e formação erudita da personalidade.

A mesma posição é partilhada por Tardif (2011, p. 36) que acredita em saberes curriculares focados nos discursos da instituição escolar, bem como nos seus objetivos, conteúdos e métodos. Para Tardif, a escola organiza e transmite valores que julgar necessários à sociedade como um todo. E, esse planeamento ocorre na escola em forma de programas a serem aprendidos e aplicados pelos docentes como uma área de ciências e de conhecimentos disciplinares.

2.2 Saberes inelegíveis ao currículo

A situação de inelegibilidade de saberes culturais ao currículo poderá verificar-se, não somente em Moçambique, como em qualquer parte do mundo onde os saberes culturais mostram-se longe de ser lineares, como descrevam as autoras Ribeiro e Meneses, descrevendo o seguinte:

Pensar Moçambique é pensar um território pleno de antiquíssimas diversidades reflectidas num conjunto de tensões identitárias cuja cartografia está longe de ser linear ou sequer



previsível, dada a sua dinâmica e plasticidade. As terras de Moçambique, que o poeta Eduardo White apresenta como uma janela para o Oriente, foram, e continuam sendo, espaços de encontro entre pessoas e culturas. Estes encontros, rematando rotas marítimas e continentais milenares, e unindo povos, línguas, religiões e saberes, são o fermento do tecido social do Moçambique (Ribeiro; Meneses, 2014, p. 21).

O facto é um currículo com metas traçadas dentro dum período letivo (1 ano ou 1 ciclo). Logo haverá dificuldades de abrangência, não por conta da culpa dos curriculistas nem das políticas públicas educativas, tampouco das hegemonias organizadoras.

Neste caso, para Gomes (2020), os fatores que dificultam a abrangência do currículo são também de natureza organizacional e controlo. Assim se justifica a neutralidade do currículo prescrito, podendo, nalguns casos, os saberes inteligíveis configurarem-se no currículo oculto do aluno, compreendido do professor e local.

Embora a colocação em alusão não faça o caso para o presente estudo. Todavia faz compreender outras dimensões que determinam a neutralidade curricular e dissecam ambiguidades conceptuais sobre a exclusão de saberes culturais ligados aos delírios históricos de alunas. Pois a sua exclusão não pode ser vista daquela nem doutra maneira que não advenha da precisão na determinação de saberes passíveis de ser sistematizáveis e transmissíveis pela escola num modelo de conhecimento científico.

Gaston Bachelard (1962 apud D’Costumes, 2022, p. 65), afirma que a escola deve abandonar práticas de organização e transmissão de saberes do senso comum que são adquiridos pela experiência diária de geração em geração sem nenhum rigor de um método científico. Para D’Costumes, a escola deve privilegiar saberes baseados em Pedagogia Científica, reflexiva, progressiva, racional, humanista, esclarecida que coloca o aluno como ativo.

Para o autor, a escola opõe-se ao senso comum pedagógico por ser prepotente, com ausência de reflexão e com um tratamento dogmatizado que considera as verdades como absolutamente estáticas.

Na ótica do Psicólogo Carleial (2010), os saberes de senso comum constituem grande ameaça por falta de conhecimento experimentado e observável. Esses saberes, para o autor, têm sido a causa de conflitos, revoluções negativas, levantes, atentados, terrorismo, fome, miséria, doenças, crimes, ou de todos os infortúnios que nos fazem padecer.

Noutra abordagem Carleial descreve saberes de senso comum como ignorância se comparados como a mãe da servilidade e da miséria, citando assim, alguns autores ao longo dos tempos:

“Nada no mundo é mais perigoso que a ignorância” (Luther King, 1968)

“A sabedoria e a razão falam. A ignorância ladra,” (Arturo Graf, 1848-1913)



“ Não há nada mais terrível que a ignorância (Goethe, 1749-1832)

“ Todo aquele que não sabe, seja quem for, pode e deve entrar no rol do vulgar.” (Miguel Cervantes, 1547-1616)

“ Dar uns conselhos a um homem culto é Supérfluo. Aconselhar um ignorante é inútil”. (Sêneca, 65-2, D.C.)

“ A verdadeira morte é a ignorância. Quantos mortos entre os vivos!” (Pitágoras, 582-497, A.C)

“ A ignorância é a Noite” (Ecuridão da mente) ” (Confúcio, 551-478, A.C)

“O tolo, quando erra, queixa-se dos outros. O sábio queixa-se de si mesmo”, (Sócrates, 469-399, AC)

“A diferença entre um homem sábio e um homem ignorante é a mesma entre um homem vivo e um cadáver” (Aristóteles, 384-322, A.C.)

Estes conceitos deixam clara a ideia de que os saberes culturais inelegíveis ao currículo mostram uma prática de ignorância ou de quem pensa que sabe enquanto é um indivíduo que não sabe. Aquele que não tem conhecimento de algo. É quem desconhece.

Por conta disso, o ignorante estabelece critérios que desqualificam o conhecimento alheio em favor de sua falta de conhecimento. Um ignorante faz ideias falsas sobre si e sobre o mundo que o cerca, de forma errônea e deturpada.

Um ignorante é aquele que não quer saber e ignora o conhecimento científico aprovado pelo método científico e pela lógica. Recorre a linguagem popular, com termos de uso agressivo. É um idiota, imbecil, retardado, grosseiro, etc.

Como diz Barbosa (2015) “Ignorância é pior de todas doenças da humanidade”.

Portanto, o termo ignorância aqui empregue pelos diferentes autores podem ser pejorativo ou agressivo se for a denominar ou julgar alguém. O propósito é mostrar a dimensão do impacto que dá razão a inelegibilidade de saberes no currículo escolar.

Na abordagem de Castiano, Nhalevilo e Tsambe (2014, p. 65), os saberes culturais inelegíveis ao currículo mostram uma ausência de pensamento crítico, investigativo e falta de avanços científicos ou de conhecimento. E ainda cultivam um retardamento na intelectualidade.

2.3 Educação informal da rapariga

Como explicam Castiano, Nhalevilo e Tsambe (*ibidem*, p. 38), a educação tradicional ou



informal é discriminatória quanto ao gênero, (raparigas vs. rapazes), o que desde cedo, a rapariga é submetida à preparação para atividades peculiares, das quais se destacam: culinária, cuidado de crianças e família, do marido, dos animais domésticos e da medicina tradicional, obediência, fabrico de utensílios ou panelas de barro e práticas de agricultura.

Para Fagilde (2021, p. 24), “Existem mitos e crenças em Moçambique e na África, de que determinados conhecimentos são exclusivos para o domínio da mulher”.

A professora moçambicana Fagilde, catedrática em conhecimento de matemática, mostra como a cultura tradicional trata a mulher de forma discriminada. A autora acredita que este é um dos fatores que tem criado complicações na aprendizagem científica da mulher em matérias que exigem maior abstração neurológica como de ciências naturais com matemática.

Neste sentido, urge o entendimento de que na visão de Fagilde, ecoa o pensamento de uma educação informal da mulher ligada aos mitos e crenças com cunho moral e ético. Geralmente, a educação tradicional tem um poder apelativo para o Ethos, Pathos e Logos.

O que se pretende mostrar é uma educação específica para mulher que procura inculcar uma exigência sobre um bom carácter, emoção acessível, lógica e razão, sendo por isso, a mulher submetida a tarefas tidas como leves e sensíveis.

Retomando afirmações de Nhalevilo, Tsambe e Castiano (*ibidem*, p.47), confirma-se que os valores de uso e costumes das comunidades moçambicanas das preferias são princípios éticos e religiosos. Nesse contexto sociocultural, a educação da rapariga também se liga às práticas de medicina tradicional, como invocação e evocação de espíritos de ancestralidade para bênçãos, sorte e proteção da família.

2.4 Delírios histéricos de raparigas no contexto escolar

Os casos até aqui observados nas escolas e mencionadas nas partes do presente texto, os delírios histéricos por vezes explicitam um cenário de ativação inapropriada de nervos vagos que expandem os vasos sanguíneos criando confusão mental.

Tem-se verificado, durante a manifestação deste fenómeno, uma redução da consciência por causa de alucinação e tremer, sendo um fenómeno que se compara com as manifestações em pessoas que geralmente têm sido submetidas à preparação e tratamento para a medicina tradicional, (vulgo médicos tradicionais na classificação de AMETRAMO), tendo para tal a presença de espíritos de ancestralidades, (vulgo deuses na versão de antologias da bíblia sagrada no livro de Êxodo, Capítulo 20, do autor divino- Moisés, produzido em Ermos).

Em Moçambique como em outras partes de África onde ainda se verificam os mitos e



crenças ligados aos espíritos de ancestralidade, a Constituição e demais leis definem o estado como Laico, para evitar interferências do estado nos assuntos sobalçada religiosa como médicos tradicionais, anciãos guardiões de saberes autóctones e igrejas.

A controversa de delírios históricos nas alunas encontra uma fundamentação se tivermos em conta as características da sua manifestação. Além disso, estes fenómenos são comuns nas crenças do povo africano e nunca se afiguraram como estranhos na sua tradição, por serem potenciais mitológicos e crendices.

Guthrie (1967 apud Ngunga, 2018, p. 30-35) classifica a ancestralidade do povo bantu a partir dum ponto que considera de centro de fragmentação para vários pontos de África que são as regiões dos montes Camarões e na região de Shaba, planalto de Katanga, na atual República Democrática de Congo.

Para Ngunga, este povo bantu sempre trazia consigo as práticas adquiridas dos seus ancestrais desde o centro de dispersão até ao sul da zona subsaariana, onde se localiza Moçambique.

Em Moçambique, esta prática continua ser privilegiada pela sociedade sobretudo periférica, onde se encontram inseridas as escolas públicas moçambicanas como são os casos até aqui confirmados:

Na província de Gaza por exemplo, já ocorreram nas escolas secundárias de Xai-xai, Chibuto, Chimundo, Malehice e noutras; Em Maputo nas escolas secundárias de Magude, Quisse Mavota, Manhiça entre outras; Escola Secundária de Nhamatanda, em Sofala; Escola Secundária da Barragem, da cidade da Beira; de Messica na província de Manica; Na escola Básica de Inhamizua em Sofala. Escola secundaria 4 de Outubro em Morumbala-Zambézia, Tambara e Guro e ainda entre outros casos que a presente pesquisa não teve acesso.

3. DESENVOLVIMENTO

Genovés (1990 apud Mabunda 2024, p. 66), reconhece que a educação possui um bom software social ou um pensamento pró-social aberto ao exterior capaz de combater preconceitos e xenofobias, preparando as pessoas a saberem viver em conjunto, garantindo a sua inserção social permeada em valores morais e humanos que não exaltem a violência, individualismo nem insensibilidade.

Para Mabunda, ainda que a educação escolar possa resolver até os problemas sociais não previstos pelo currículo, sem recorrer aos mecanismos coercivos, repreensão, castigos ou isolamento. Mas ele nega que a educação seja a única varinha mágica para todos problemas



sociais. para o autor, a escola marca a diferença no combate contra a ignorância que coloca as verdades como absolutas, mas nunca os legitimar nem transmiti-los por não ser passíveis de sistematização e sua aplicação universalizada, conforme também sustenta Gyekye o seguinte:

Os estatutos de direito de indivíduo são fundamentais que não podem ser substituídos por qualquer circunstância. Ao lugar de dever como indivíduo, vê seus papéis sócio -éticos em relação aos interesses e bem-estar dos outros que é a valorização de um sentimento da vida e bem comum. A pessoa humana é ao mesmo tempo um ser cultural e não pode viver em isolamento da sua cultura e de seu meio, pois a pessoa é constituída por relações socioculturais que entende ser necessárias para si mesmo (Gyekye 2012, p. 6).

O Posicionamento de Gyekye faz consonância com as posições do papel da escola contra práticas individuais ou dum grupo, no domínio da sociedade. A escola combate o absolutismo, o dogmatismo e senso comum. Este papel da escola escusa qualquer legitimação de manifestações de delírios histéricos por parte de algumas alunas no contexto sala de aulas, sob pena da escola colocar acima os direitos individuais ou dum grupo para esmagarem os direitos comum ou da sociedade.

Apesar duma das bandeiras do SNE / estiver avessa à discriminação e desvalorização de saberes culturais de indígenas, mas é, ao mesmo tempo, oposta contra a valores culturais retrógrados que se baseiam em mitos e crendices. (MOÇAMBIQUE, Lei 4/83 de 23 de Março de 1983).

O Político moçambicano da era de libertação do jugo colonial português, Vieira (2011, p. 67), testemunha que nas zonas libertadas pela Frelimo, o papel da escola foi visto como crucial na flexibilização de tão esperada valorização de saberes passíveis de integrar no currículo e aqueles que fossem afunilados como alheios.

Vieira lembra que a visão da Frelimo na época era clara: colocar a escola como eixo de saberes culturais que a escola distribui, estabelecendo uma relação harmoniosa entre processos contínuos que respeitam sempre conteúdos de aprendizagens, dinâmicas socioculturais, políticas e económicas peculiarmente e os paradigmas que definem a identidade.

Barbosa (1912 apud Carleial, 2010) também reconhece o papel que a escola ocupa hoje na sociedade, afirmando ser mais complexo e muitas vezes até ela é acusada de excluir os meios necessários à vida digna, conforme chamam atenção alguns autores:

A conceção de “currículo como fato” é enganadora de inúmeras maneiras. Apresenta o currículo como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como dado não inteligível nem modificável. Em sua tentativa de trazer de volta os professores e os alunos ao currículo, nega a sua realidade externa e dá ênfase excessiva as intenções e ações subjetivas de professores e alunos, como se eles estivessem sempre agindo sobre um currículo que é uma parte externa a eles e procedente deles. (Young 2010, p. 43)



Retomando a visão de Carleial, essas acusações dirigidas ao sistema de educação formal justifica-se em três vertentes: aquela que o autor compreende que é injustificável quando a escola o fizer por causa das estruturas mais fortes que se organizam para proteger e privilegiar seus interesses formatando, desta forma, as consciências que são levadas a ficar naquilo parecendo natural ou normal no ambiente escolar.

Em contrapartida, há ainda uma alegada exclusão reclamada pelas estruturas mais fracas que pouco compreendem o papel da escola, que procuram tornar assim inquestionável o senso comum.

A aparente terceira exclusão ocorre por conta do currículo prescrito, num contexto riquíssimo de diversidades culturais quando se mostrarem longe de ser lineares como em Moçambique.

No entanto, essa exclusão poderá ficar ressarcida na descentralização da educação às localidades, cidades municipais, distritos e províncias, (o chamado currículo local).

Por isso, os delírios histéricos de raparigas integram a vertente de estruturas fracas que não são fundamentadas pelo papel da escola. Porque, neste âmbito, vários autores asseveram que o senso comum coloca obstáculos que dificultam uma educação que imperaria um discurso comprometido com um agir transformador.

A terceira vertente da exclusão ficaria resolvida com a lei que reajusta o SNE e introduz o neoliberalismo no sistema de educação em Moçambique. Essa lei abre portas para além de influências externas como também de outras entidades nacionais interessadas pela educação (MOÇAMBIQUE, lei 6/92 de 06 de Maio, de 1992).

Embora Castiano (2015) tenha acusado o princípio neoliberalista que aparece mudando o sistema de educação nacional para mercadológico, as disputas na gestão de saberes culturais foram oportunas na desconcentração e na entrada de novas entidades interessadas pela educação das comunidades, como é o caso de escolas público-privadas.

Com a ratificação do Estado de Direito Democrático, A Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 3º, dá aval para a observância de Direitos e liberdades dos cidadãos para escolherem as suas crenças religiosas sem nenhuma interferência do estado. Estas garantias Constitucionais são extensivas para a medicina tradicional.

Na sequência, o artigo 12 da Constituição define Moçambique como um estado laico onde a laicidade assenta-se na separação entre o estado e as confissões religiosas, visando promover um bom clima de entendimento, tolerância, paz, reforço da unidade nacional, o bem-estar espiritual e material dos cidadãos, desenvolvimento económico e social (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1990).



De todo modo, a própria Constituição mostra ser necessário reconhecer que o conhecimento se constrói a cada dia dando superação do que vai correndo através de novas dinâmicas. Assim sendo, é nesse reconhecer o dinamismo que surge e a necessidade de lançar a mão de uma pedagogia de práxis que se desvincula dos movimentos culturais inóspitos que atentam contra os desígnios da Constituição, nas escolas sobalçadas do estado.

Da mesma forma que, ao ressaltar os aspetos da lei 6/92, não se pode confundir com a procura de empolamento das influências capitalistas e de outras entidades ruidosas que procuram impor hegemonias culturais, quer interna ou estrangeiras na educação nacional. Mas sim, trata-se aqui das vantagens que tanto a lei específica da educação quer a Constituição abrem para as comunidades fazerem livremente as melhores escolhas para educação de seus filhos, sem colocar em causa direitos dos outros ou da maioria.

Para tal, Quist (2007, p. 61) confirma haver uma relação inequívoca entre escola-comunidade que é estabelecida pela lei que cria um órgão comunitário designado Conselho da Escola. Para Quist, o Ministério de Educação através da lei 6/92 estabelece Códigos Disciplinares e de acompanhamento dos alunos na escola. Na ótica da autora, esses Códigos poderão ser estabelecidos e decididos pelo Conselho da Escola junto aos profissionais. A autora alerta que cabia a este órgão eleito pela comunidade a função de porta-voz sobre o papel da escola e vice-versa, para se evitar interferências desnecessárias.

3. 1 Prevenção de delírios histéricos da rapariga na escola

Dentre vários autores, o destaque vai para a abordagem do pesquisador moçambicano Basílio (2015, p. 65), que reconhece o campo curricular como um território em disputa no qual várias concepções teóricas se relacionam. Para o autor, no currículo há sempre saberes já integrados e outros que continuam à revelia no currículo escolar.

Basílio busca compreensão de que os saberes não se esgotam no currículo escolar, como também existe educação informal que se caracteriza por práticas culturais de autóctones que se mostram inflexíveis por se basearem em senso-comum mitológico e credices que dificultam a prática de pedagogia científica e de possibilidades de recursos, meios e matérias didáticos.

O mais pertinente, neste debate, é capitalização dum desenho de critérios consensuais para a seleção e entrada de saberes culturais passíveis para o currículo cujo propósito é construção da identidade, igualdade entre género, justiça, equidade, multiculturalismo e globalização sustentável.

O apelo necessário para a neutralidade curricular é evitar a má gestão de saberes culturais



que mal geridos serão confundidos com imposições à semelhança do sistema colonialista, com tentáculos de discriminação e desvalorização que criam dissonância entre a escola e a vida quotidiana do povo.

Para este desiderato urge a imperiosa necessidade de desenvolvimento e aprimoramento de critérios de seleção de saberes culturais a serem integrados olhando para a validade anacrônica do currículo escolar. Por isso, o papel indiscutível da escola vá muito além de administrar aprendizagem.

Dito doutra maneira, a escola deve garantir a formação da personalidade humana na medicina; ativar a cognição para a construção da inteligência com base na observação; preparar profissionalmente a engenharia, artes e comunicação, matemática, filosofia, e muitas mais áreas de conhecimento humano que são úteis para quem as adquiriu e para toda a sociedade.

Ou seja, a escola funciona como farol para a compreensão de conhecimentos, da produção e transformação de matéria - prima em meios e recursos, bem como ampliar as perspectivas do aluno para se reconhecer como cidadão, tendo em conta a evolução da humanidade no tempo e espaço.

Concorda-se ainda que a escola tem o papel de reconstrução dum modelo curricular ideal que poderá construir um cidadão duma sociedade justa e integrada, da mesma forma que se poderá produzir conhecimentos sistematizáveis, universalizados, experimentados, observáveis e fundamentados que colocam em contrapeso quaisquer tipo de mitos e crenças que possam ativar qualquer manifestação de senso-comum ou ignorância.

A experiência da escola Secundária de Chibuto na prevenção de delírios históricos no contexto escolar foi dada na intervenção do Senhor José Paulino, na altura Secretário Permanente do Distrito de Chibuto, nos seguintes contextos:

A Escola foi feita pelo estado para a comunidade. A escola é da comunidade para educar os seus filhos. Os professores são funcionários do estado alocados à escola para formar os vossos filhos e ganham salários do estado. E, como o estado não poderá continuar a usar impostos do povo para pagar salários à quem não trabalha. Portanto, vim para dispersar os professores para outras escolas ou noutros sectores onde forem necessários. Eles têm um contrato válido com estado. E, vocês ficarão a resolver o assunto da vossa escola e o problema com vossas filhas e quando tudo estiver calmo e precisarem da educação poderão solicitar novamente ao estado. Quem quiser levar o seu filho às escolas privadas poderá o fazer livremente. (Paulino, 2016 -intervenção).

Um facto curioso, nos dias seguintes após a intervenção do senhor Paulino, os delírios históricos de forma quase generalizada e descontrolada cessaram. De lá para cá, segundo alguns relatórios da escola, ainda ocorrem manifestações de forma isolada sem tantos alarmas.

Geralmente, a escola juntamente com encarregados de educação das alunas que têm sido



vítimas de delírios histéricos conseguem controlar as manifestações por simples intervenção dos encarregados experientes que dominam a linguagem própria de apelo aos espíritos.

Ultimamente, alguns dos pais e/ou encarregados das alunas com delírios histéricos têm sabido resolver prontamente o problema, bastando serem solicitados pela escola no momento em que a educanda manifestar na sala de aulas.

Da conversa com informantes selecionados intencionalmente por serem médicos tradicionais filiados na AMETRAMO, afirmaram que têm a missão de preparar indivíduos para o domínio da medicina tradicional, sendo a manifestação dos espíritos uma das condições sine qua non para o sucesso.

Acrescentam também que boa parte das pessoas que procuram a preparação para medicina tradicional são mulheres com presença de espíritos de ancestralidade.

Questionadas sobre como as pessoas adquirem espíritos de ancestralidade, os informantes responderam que a família possui o domínio sobre como evocar os espíritos que têm uma conectividade com os vivos. Essas pessoas herdaram o espírito de seus ancestrais ou lhes foram aplacados pelos parentes guardiões de valores culturais da família.

Perguntando-lhes sobre o porquê o emplacamento dos espíritos de ancestralidades privilegia as mulheres. Responderam que desde cedo a mulher é educada para os cuidados específicos como ética e moral que são princípios religiosos que não dependem de alguma lógica material senão por mitos e crenças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade moçambicana herdou práticas culturais dos povos do grupo bantu, baseadas em mitos e crenças. Algumas dessas crenças e mitos do povo bantu preconizavam a invocação, na mulher, dos deuses de espíritos de ancestralidade para sorte, proteção, bênção e castigo para aqueles com pendências espirituais.

Essas práticas são geralmente descritas como saberes de senso comum devido ao seu pendor retrógrado, dogmático, inflexível e sem resultados experimentáveis nem observáveis. Assim esses saberes não permitem recursos e meios técnico-didáticos para sua transmissão.

Por conta disso, verifica-se uma imprecisão na definição de saberes passíveis de ser integrados no currículo e aqueles que nem tanto como delírios histéricos das alunas. Assim Considera-se necessário que saberes que não são sistematizáveis, experimentáveis e observáveis através de um método científico.

A atuação da AMETRAMO diante de saberes sob sua alçada é oportuna para responder



às demandas impostas por saberes culturais inelegíveis ao currículo, como o caso de delírios histéricos.

Os princípios e paradigmas da educação na época contemporânea exigem a inclusão, equidade, igualdade, justiça e prerrogativas entre o gênero. Estes princípios têm estado em contramão com a educação informal da rapariga que carrega consigo o mito e crenças.

Considera-se que o contraste da educação entre formal e tem gerado um desassossego dos espíritos que se têm manifestado por ativação de nervos que motivam delírios histéricos na escola. Ora, a escola transmite saberes flexíveis com níveis elevados de abstração cognitiva que exige um esforço neurológicos.

Enquanto a educação informal da rapariga visa à preparação para o domínio da medicina tradicional, cuidados de crianças, animais domésticos e culinária. Essa educação baseia-se em mitos, crenças, senso comum, dogmatismo, verdades absolutas, estanques e inquestionáveis.

No geral, considera-se, como resposta a necessidade de consciencialização da sociedade para adotar o Código elaborado na educação familiar defendido por Bernestein. O Código elaborado de Bernestein rima com os modelos de educação contemporânea e com princípios da carta da ONU sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos que preconizam a igualdade, justiça, equidade entre gênero.

Considera-se ainda que a forma abrupta como ocorrem os delírios histéricos só encontra a sua fundamentação e explicações nos tentáculos das tecnologias culturais. São fenómenos que consistem nas perturbações súbitas ou explosões emocionais descontroladas, alucinação e crise de pânico intenso.

O estudo feito mostra que esses transtornos psíquicos estão baseados em mitos e crenças de que os espíritos de ancestralidade têm um poder de promover a sorte, bênção, proteção nas famílias. Nalguns casos, promovem castigo contra aqueles com os quais tiverem algumas pendências.

É comum nas sociedades moçambicanas periféricas educarem a rapariga para o cuidado da família e do lar, das crianças, animais domésticos, culinária e medicina tradicional. É à ela que invocam os espíritos dos antepassados que garantem o bem-estar da sua família.

Assim, considera-se como solução, a adoção de uma educação informal inclusiva enquanto se mapeia os critérios de seleção de saberes para a reconstrução curricular dando primazia à diversidade, inclusão do gênero, identidade, multiculturalismo e globalização.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE - (MINED, lei nº 04/1983) de 23 de Março de

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Reforma sobre o sistema de educação colonial que cria o SNE, ao abrigo do disposto número 1 da CRPM para o ensino geral em Moçambique no seu nº2, do art.88, da lei nº11/1983, de 16 de Setembro de 1982, sobre o combate contra ignorância e superstição.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE - (MINED, lei nº 06/1992) de 06 de Maio, de revisões sobre o SNE, introduzindo o neoliberalismo, descentralizando e criando outras entidades privadas no sistema de educação nacional, ao abrigo do disposto número 4 da CRM para o ensino geral em Moçambique no seu nº6, do art.47 e nº3 de art.63 da lei nº6/1990, de 23 de Outubro de 1990, sobre outras entidades privadas e Conselho da Escola.

BARBOSA; R. JR; Reformas no ensino. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasiliescola.uol.com.br/biografia/rui-barbosa.htm/2015>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BASILIO, Guilherme **Os saberes locais e o Novo Currículo do Ensino Básico em Moçambique**. Maputo/Moçambique: Textos Editorem, Lda, 2015.

BRANDÃO, C. R. **Educação e o Currículo**. 9ª ed. Brasília: Editora Brasiliense; 2016

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

CARLEIAL, B. M.; **A Ignorância...** O Mal Dos Séculos - Ignorância é a Pior dentre todas as doenças da Humanidade. Boletim – Brasil, Cbleite, 2010.

CASTIANO, J. P. **Filosofia Africana da Sagacidade de à intersubjectivação**. Maputo: Imprensa Universitária, 2015.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, art. 3 e art.12,- (ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE; O Estado Laico e Declaração dos Direitos Humanos e Democráticos, 1990, 14 de Maio- Moçambique;1992.

D’COSTUMES, G. Z.C. **De Senso comum Pedagógico à Pedagogia Científica de Gaston Bachelard**. 3ª ed. Maxixe: Imprensa Universitária, 2022.

FAGILDE, S. A. M. Mulher e Ciência: Mito, Desconstrução do Mito e Equidade, Ayé. Maputo. **Revista de Antropologia/ Dossiê As Contribuições de Intelectuais Negras para as Ciências Humanas e Sociais**, v.03, no1, 2021.

GOMES, M. M. **Educação Pública: fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem** (fundação CECIERJ), Rio de Janeiro. Revista Educação Pública; 2020.

GYEKYE, K. **Pessoa e Comunidade no Pensamento Africano (The Akan conceptual scheme)**, New York: Cambridge University Press, 2002.

MABUNDA, D. P. **Saberes Emergentes no Currículo Educativo**. (Dissertação); Moçambique- Universidade Save; 2024.

MINAYO, G. R. **Estigma: la identidade deteriorada**. 5ª ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. 5ª ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2018.



NHALEVILO, E .A.; TSAMBE.; M. Z.; CASTIANO; J. P. **Os Saberes Locais e a Educação.** Maputo: Textos editores, 2014.

QUIST, D. **Métodos de Ensino Primário:** Manual do professor. Editora Nacional de Moçambique: Maputo, SA, 2007.

RIBEIRO, M. C; MENESES, M; P. **Moçambique das palavras escritas;** Porto: Edições Afrontamento, 2014.

SILVA, A. L. T. **Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas numerosas.** Porto; Porto editor; 2015.

TARDIF, M. L. C. (org.) **O Trabalho Docente:** Trabalho Docente Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. Porto; Vozes Petrópolis, 2011.

VIEIRA; Sérgio. **Participei, Por Isso, Testemunho.** 2ª ed. Maputo: Ndjira, 2011.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e Currículo:** do sócio - construtivismo ao realismo social na sociologia de educação. Porto; Porto editor; 2010.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EDUCAÇÃO SEXUAL E (BIO)DOCÊNCIAS: (DES)CONSTRUÇÕES A PARTIR DOS ESTÁGIOS CURRICULARES

SEX EDUCATION AND (BIO)TEACHING: (DE)CONSTRUCTIONS BASED ON CURRICULAR STAGES

Elaine de Jesus Souza¹
Tailson dos Santos Silva²

RESUMO

O Ensino de Biologia é constituído por um conjunto de saberes e práticas docentes sobre a multiplicidade vidas que integra conhecimentos sobre composições anatômicas, fisiológicas e genéticas de corpos. Entretanto, torna-se essencial incorporar a Educação Sexual ao currículo de Biologia, pois as temáticas de gênero, sexualidade e corpo e outros saberes socioculturais e políticos perpassam esse campo (trans)disciplinar. Dessa forma, partimos da questão norteadora: *Que (bio)docências acerca da Educação Sexual são (des)construídas a partir dos estágios curriculares supervisionados?* Objetivando problematizar discursos de (futuros/as) docentes de Biologia por meio de um questionário realizado com 4 estagiários/as e 3 professores/as-supervisores/as em uma escola pública do Cariri cearense. Bem como, adotamos a análise foucaultiana do discurso para capturar os 4 elementos do enunciado. Os resultados evidenciaram discursos essencialistas em saberes e práticas docentes no Ensino de Biologia e na abordagem (ou não) da Educação Sexual, pautando-se em binarismos e modelos hegemônicas de masculino/feminino. Em contraposição, (bio)docências emergem como potencializadoras de (trans)formações, a partir de narrativas (auto)biográficas de (futuros/as) professores/as, possibilitando explorar os estágios supervisionados para além de um requisito curricular dos cursos de graduação. Portanto, (bio)docências assumem compromissos éticos, inclusivos, empáticos, subversivos, políticos, culturais e (trans)formadores!

Palavras-chave: (Bio)docências. Educação Sexual. Estágios.
ABSTRACT

¹ Pós-doutorado em Educação pela UFBA, Doutora em Educação Pela UFRGS, Professora do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe/PPGECIMA/UFS e Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri/UFCA. Líder do Grupo de Pesquisa (Bio)Docências/UFCA/CNPq. E-mail: elaine.souza@ufca.edu.br.

² Graduando em Biologia pelo Instituto de Formação de Educadores (IFE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnológico (CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa (Bio)Docências/UFCA/CNPq. E-mail: tailson.santos@aluno.ufca.edu.br.



Biology education comprises a set of teaching knowledges and practices regarding the multiplicity of life, integrating knowledge of the anatomical, physiological, and genetic composition of bodies. However, it is essential to incorporate Sex Education into the Biology curriculum, as themes of gender, sexuality, and the body — alongside other sociocultural and political insights — permeate this (trans)disciplinary field. Thus, we begin with the guiding question: What forms of (bio)teaching regarding Sex Education are (de)constructed during supervised curricular internships? We aimed to problematize the discourses of (future) Biology teachers through a questionnaire administered to four interns and three supervising teachers at a public school in the Cariri region of Ceará. We adopted a Foucaultian discourse analysis to capture the four elements of the enunciative statement. The results revealed essentialist discourses within teaching knowledges and practices—both in Biology education and in the approach (or lack thereof) to Sex Education—rooted in binaries and hegemonic models of masculinity and femininity. Conversely, (bio)teaching practices emerge as catalysts for (trans)formation, drawing on the (auto)biographical narratives of (future) teachers and allowing supervised internships to be explored as more than merely a curricular requirement for undergraduate degrees. Therefore, (bio)teaching practices embody ethical, inclusive, empathetic, subversive, political, cultural, and (trans)formative commitments.

Keywords: (Bio)teaching. Sex Education. Stages.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Biologia é constituído por um arranjo de saberes e práticas sobre a diversidade de vidas, abrangendo conhecimentos sobre composições anatômicas, fisiológicas e genéticas de corpos (humanos) e seus processos embriológicos, endócrinos e reprodutivos, bem como fundamentos ambientais, ecológicos, botânicos, zoológicos. Contudo, o currículo de Biologia precisa incorporar temáticas da Educação Sexual, como sexualidade e gênero e outros saberes socioculturais e políticos que atravessam esse campo (trans)disciplinar, visando construir uma (bio)docência em prol do reconhecimento da diversidade e inclusão social e escolar das diferenças, sejam de deficiências, gênero, sexuais, étnico-raciais...

Sob essa ótica, é imprescindível (re)conhecer a potência dos estágios curriculares supervisionados, por meio de narrativas (auto)biográficas de futuros/as biólogos/as, como instrumento de problematização. Butler (2003) sugere que a palavra problema nem sempre possui uma conotação ruim, muito pelo contrário, serve como potencializadora de desestabilização de normas, hegemonias, supostas verdades absolutas, transformando-a em uma ferramenta crítica, subversiva e de (trans)formação cultural, social e política. Contudo, os estágios curriculares são, em muitas ocasiões, “superficializados”, visto que as escolas possuem demandas relacionadas às avaliações e exames educacionais. Assim, problematizamos os estágios curriculares supervisionados, buscando contribuir para a (des)construção de identidades/diferenças docentes.



Entre tais identidades/diferenças docentes, destacamos as dimensões de sexualidade, corpo e gênero, que constituem a Educação Sexual, campo marcado por discursos essencialistas, higienistas e reducionistas sobre métodos contraceptivos, prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e gravidez entre jovens, desconsiderando outras abordagens socioculturais e subjetivas que favorecem o autoconhecimento e o prazer. A abordagem dessas temáticas por estagiários/as e docente costuma ser evitada devido ao receio de problemas com mães, pais e/ou responsáveis, pois confundem com uma indução precoce à vida sexual (Souza, 2023).

Nesse caminho, este estudo é fruto do Projeto de Pesquisa (Bio)docências e Educação Sexual: narrativas e problematizações a partir dos estágios curriculares, cujo objetivo geral consiste em: Problematizar discursos em narrativas (auto)biográficas de estagiários/as acerca da Educação Sexual nas escolas. Considerando que os estágios são etapas fundamentais da formação inicial docente, buscamos questionar mitos que levam à banalização dos estágios para assumirmos sua potência na (des)construção de identidades/diferenças docentes e propostas curriculares sobre as temáticas da Educação Sexual. Assim, destacamos a questão norteadora: Que (bio)docências acerca da Educação Sexual são (des)construídas a partir dos estágios curriculares supervisionados?

2. EDUCAÇÃO SEXUAL E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: (RE)PENSAR TEMÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Quais conhecimentos, saberes e práticas são essenciais às nossas vidas? Tal questionamento parte da premissa de que discursos e relações de poder-saber determinam quais saberes são necessários, considerados verdades ou não. *Em Defesa da sociedade*, Foucault (1999) problematiza a intelectualidade universal, deslocando a ótica de “verdade absoluta” da Ciência tradicional, para novas perspectivas de (re)produção de conhecimentos, a partir da problematização de “saberes subjugados e/ou desqualificados”, considerados “não científicos”, por não contemplarem o arranjo de saberes legítimos nos regimes de poder-saber. Dessa forma, cabe questionar: quais conhecimentos são legítimos? Quem determina isso? Quais mecanismos estão sendo utilizados para determinar saberes legítimos? Quem está sendo marginalizado? E a quem importa tais marginalizações?

Discursos que desqualificam a Educação Sexual disseminam preconceitos e discriminações contra identidades/diferenças e “saberes subjugados”. Em contrapartida, a Educação Sexual “além do Biológico” problematiza uma abordagem estritamente biológico-higienista, ao reconhecer que esse campo (trans)disciplinar abrange dimensões subjetivas,



socioculturais e políticas, como gênero, corpo, sexualidade, feminismos, identidades/diferenças, que visa problematizar e desconstruir discursos essencialistas e “verdades absolutas” sobre tais temáticas (Furlani, 2011; Souza, 2023).

Anne Fausto-Sterling (2001/02) e Luís Henrique Sacchi dos Santos (2000) problematizam a “neutralidade científica” da Ciência da Vida, justamente porque biólogos/as utilizam de conceitos sociais para a definição e nomeação de suas pesquisas, assim a Biologia se torna um “ambiente cultural” (Fausto-Sterling, 2001/02). Posto que, a Biologia tem uma história que não é natural, logo não é uma “ciência neutra”, mas atravessada por questões sociais, culturais, políticas e históricas (Santos, 2000). Ao reconhecermos a Biologia como sociocultural e política, historicamente utilizada como dispositivo para (re)produção de “verdades absolutas”, encorajamos a problematização de saberes e práticas (bio)docentes sobre gênero, sexualidade e corpo.

Louro (2003) aponta que quando as feministas passaram a dissociar sexo de gênero, isso significava que sexo estaria atrelado à dimensão biológica do corpo, enquanto gênero seria atravessado pelas questões sociais, culturais e políticas: “A princípio, o conceito de gênero fazia oposição ao conceito de sexo. Gênero, desta forma, se referia às construções sociais, culturais, psicológicas que se associariam a determinado sexo biológico” (Bagagli, 2018, p. 9).

Butler (2003) argumenta que gênero é performativo, isto é, não seria uma essência que se expressa nos corpos, mas um formato de estilização corporal, uma forma de apresentar-se ao mundo, sendo caracterizado por um conjunto de reiteração de atos, como posturas, gestos, roupas, entre outros, que estão de maneira contínua sob vigilância e regulação de dispositivos e tecnologias como escola, igreja, família, mídia e que ao longo do tempo “(re)criam” uma espécie de “naturalidade” de universalidade do gênero. Desse modo, a autora questiona a suposta estabilidade do sexo binário, posto que a construção de “homens” não se aplica exclusivamente a corpos masculinos, nem o termo “mulheres” somente a corpos femininos. Evidenciando, assim, o (re)conhecimento de múltiplos modos de “tornar-se” homem e/ou mulher.

Em consonância com as teorizações foucaultianas, Louro (2003) compreende a sexualidade como uma “invenção social” constituída a partir de uma heterogeneidade discursiva acerca do sexo aos quais regulam e normalizam supostas “verdades” (re)produzidas mediante o estabelecimento de saberes e práticas. Logo, há uma multiplicidade de vivências da sexualidade, o que problematiza a heteronormatividade como modelo legítimo, (re)conhecendo as identidades/diferenças sexuais como gays, lésbicas, bissexuais, assexuais...

Além disso, Silvana Goellner (2013) nos instiga (re)pensar nossos corpos como produção cultural e subjetiva, pois embora sejam constituídos por composições anatômicas, fisiológicas e



genéticas, também são atravessados por questões socioculturais, sendo categorizados como “saudáveis” e/ou “doentes”, além de objetificados. Assim, o corpo é (re)produzido por discursos, linguagens, mídias, ciências, ou seja, por questões políticas e moralistas: “Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (Goellner, 2013, p. 31). Portanto, pensar corpos além da matriz anatômica, implica em considerar desejos, prazeres e o (re)conhecimento de identidades/diferenças em desalinhamento com a cisheteronormatividade.

Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de problematizações e (des)construções sobre sexualidade, corpo e gênero, a partir da incorporação dessas temáticas da Educação Sexual nos currículos escolares e acadêmicos, sobretudo a partir de narrativas (auto)biográficas de estagiários/as e professores/as supervisores/as de Cursos de Licenciatura em Biologia, podemos reinventar (bio)docências compatíveis com a inclusão da diversidade de vidas. Jorge Larrosa (2014) compreende as narrativas (auto)biográficas como modos de escrita de si que possibilitam (re)pensar as experiências, extrapolando a concepção de narrações pessoais, pois favorecem uma análise crítica de sentidos e impactos em relação às subjetividades, por meio de um exercício de problematização. Como poderíamos interpretar as vidas para além de uma dimensão intrínseca? O que as análises críticas das vidas têm a contribuir ao ensino?

Nessa perspectiva, salientamos que a Educação Sexual incorporada no currículo de Biologia, a partir dos estágios supervisionados, consiste em uma questão de Direitos Humanos, posto que possibilitaria o reconhecimento das múltiplas identidades/diferenças e, assim, a efetiva inclusão da diversidade. Para Alves e Pereira Filho (2019, p.72), “a inclusão postula pelo direito de todos os sujeitos serem aceitos e respeitados diante das diferenças, com igualdade de condições perante a sociedade”.

Nesse rumo, compreendemos (Bio)docências como modos plurais de ensinar, aprender e educar sobre/para/com vidas além do biológico, ou seja, ao problematizarmos o que, usualmente, se entende por biológico, buscamos (re)criar estratégias didático-metodológicas e práticas docentes pluralistas e inclusivas que favoreçam o reconhecimento das diferenças. Posto que, a partir dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas, admitimos que a Biologia (e demais campos de saber) consiste em uma construção sociocultural, subjetiva, política e ética. Em outros termos, (bio)docências são (re)invenções do processo de ensinar e aprender que compreendem as vidas como múltiplas à medida que desestabilizam essencialismos, tecnicismos e binarismos, visando (re)construir currículos, saberes e práticas docentes.



3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo qualitativo permite investigar e problematizar questões sociais marcadas pela multiplicidade da vida, considerando a sensibilidade do/a pesquisador/a durante todo o processo da pesquisa. O material empírico foi desenvolvido por meio de um questionário realizado com 4 estagiários/as de um Curso de Licenciatura em Biologia e 3³ professores/as-supervisores/as que lecionam Biologia em uma escola pública do Cariri cearense e, posteriormente, realizamos a transcrição literal dos questionários para as análises. Cabe informar que todos os procedimentos éticos foram adotados, inclusive o uso de nomes fictícios.

Nesse caminho, adotamos a análise foucaultiana do discurso como procedimento analítico para problematizarmos tais narrativas (auto)biográficas de estagiários/as. Para Foucault (2015), essa análise nos permite compreender que os discursos são arranjos de práticas sociais e relações de poder-saber indo além de “expressar algo”, visto que são constituídos de enunciados, sujeitos e acontecimentos interpelados por questões históricas, sociais, culturais e políticas. Dessa forma, discurso abrange um conjunto de enunciados que se apoiam em determinada formação discursiva. Tal método de análise permite problematizar “verdades/regimes absolutos”, compreendendo que os discursos constroem redes de inteligibilidade que visam normatizar e regular existências. Além disso, a análise foucaultiana do discurso possibilita questionar saberes e práticas constituídas de sutilezas, mas que impactam na construção de sujeitos.

4. (BIO)DOCÊNCIAS E EDUCAÇÃO SEXUAL: (RE)CRIAR PARA (DES)CONSTRUIR

Para a análise foucaultiana do discurso, utilizamos os quatro elementos dos enunciados: *referente* (princípio de diferenciação), *sujeito* (posição ocupada), *campo associado* (correlação com outros enunciados), *materialidade* (algo concreto, falado, escrito, gravado) (Foucault, 2015). Nesse caminho, iniciamos as análises com o questionamento “*Escreva como você entende o estágio curricular supervisionado enquanto (futuro/a) docente sobre/para/com Vidas?*”, objetivando problematizar discursos e impressões acerca desse período ao qual é banalizado em vários contextos:

Quadro 1 - (Des)entendimentos sobre Estágio Curricular Supervisionado

Júlia: Eu compreendo o estágio curricular como uma oportunidade de vivenciar as práticas pedagógicas. Além disso, o que consiste todo o contexto escolar.
Luís: É um momento importante na vida do professor universitário, pois é nesse momento que coloca

³ Cabe informar que seriam 4 supervisores/as, porém uma docente não devolveu o questionário respondido.



à prova tudo que aprendeu em sua formação.

Alice: O estágio para mim é uma porta que nos leva para nossa realidade, eu entendo que o estágio existe para nos ensinar como é a prática docente.

Andreia: O estágio é uma das etapas mais importantes para um professor já que é o primeiro contato que temos com os alunos. Esse é o momento de colocarmos em prática o que estudamos na graduação.

Laura: O estágio supervisionado é um período em que o estagiário atua em sala de aula por meio de observação da aula do professor regente e também por meio da prática de sala de aula como forma de colaborar com o aprimoramento da sua prática pedagógica.

Vitória: O estágio curricular é de suma importância, uma vez que prepara o aluno para a docência mostrando a realidade da sala de aula.

Daiane: O estágio pode ser compreendido como o momento de maior importância para o estudante, já que, é o primeiro contato com o *lôcus* profissional, toda teoria estudada vai ser desenvolvida em prática.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

Diante desses enunciados, observamos um pensamento recorrente sobre os estágios, ao ser entendido como uma etapa para colocar em prática os aprendizados adquiridos durante a graduação. Porém, cabe questionar: quais aprendizados? É provável que os/as (futuros/as) docentes estejam se referindo aos conteúdos específicos das disciplinas de caráter biológico que compõem a matriz curricular do curso. No entanto, ainda é possível questionar: de que modos os aprendizados nas disciplinas de ensino/educação estariam sendo colocados em prática? Quais as concepções desses/as estagiários/as acerca de situações recorrentes em sala de aula que extrapolam conteúdos programáticos? Em relação às temáticas da Educação Sexual, quais as visões desses/as estagiários/as acerca de alunos/as LGBTQIAPN+? É necessário problematizar tais discursos biologicistas e binários, indo além dos conteúdos programáticos restritos à dimensão tecnicista e a noção de teoria/prática como polos opostos, quando são complementares.

Ademais, o conceito de “prática pedagógica”, que atravessa vários discursos acerca da educação, demanda problematizações. Priscila Verдум (2013) explora o conceito de prática pedagógica em conjunto com os/as alunos/as da disciplina “Seminário de Prática Docente”, propondo extrapolar a visão de transmissão do conhecimento do/a docente aos/as estudantes para possibilitar uma prática pedagógica dialógica (inspirada em Paulo Freire) em que o conhecimento é um processo (des)construtivo que envolve professores/as e alunos/as, além de ultrapassar a noção de restrição metodológica ao contemplar o desenvolvimento crítico dos/as discentes.

Além disso, o estágio representa uma experiência docente considerada a “verdadeira realidade” de uma sala de aula. Nesse raciocínio, Corazza (2012) problematiza o fato de a educação em alguns contextos, sobretudo, quando fundamentadas em teorias críticas, estarem atreladas ao materialismo dialético que opera a partir da estrutura prática-teoria-prática, sendo este último uma suposta detentora de consolidação da “verdade”. Entretanto, a partir das teorias pós-críticas somos capazes de problematizar essas epistemologias educacionais, visando a desestabilização de essencialismos e binarismos que compreendem a teoria como “a verdade” e



a prática como “a realidade”. Uma “virada linguística” tem um papel crucial nessas desconstruções à medida que reconhecemos as habilidades produtivas da linguagem e do discurso como um processo de constituição dos sujeitos que, em consequência, reiteram a manutenção de regimes de verdade. Dessa forma, “a realidade” — como as tais “realidades em salas de aulas” — é o que se diz acerca dela, isso significa a inexistência de uma realidade educacional circunscrita que coloca em evidência a multiplicidade de “realidades” ao considerarmos suas representações e (re)produções por meio de processos discursivos nas disputas de poder-saber.

Nesse sentido, “O que se observa é que as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Licenciatura estão, em geral, sendo trabalhadas de maneira que se ignora a prática e a realidade das escolas” (Passos; Maistro; Arruda, 2016, p. 100). Desse modo, caberia aos/as futuros/as professores/as refletirem suas experiências com a realidade da sala de aula para a sua formação (Lima; Santos, 2023). Teoria e prática são inseparáveis! Saberes e práticas constituem relações de poder-saber, assim, são as responsáveis pela difusão de tais ideias. Dessa forma, ambas são indissociáveis, pois uma constitui a outra à medida que articula uma rede de poder-saber (Veiga-Neto, 2015).

A seguir, analisamos questionamento “*Poderia descrever quais seriam seus principais saberes e práticas acerca da Educação Sexual?*”.

Quadro 2 - Saberes e práticas da Educação Sexual

Júlia: A Educação Sexual é o processo que visa educar e esclarecer os jovens e adolescentes e tem o principal objetivo esclarecer a importância do respeito, tolerância e solidariedade.

Luís: Quando se trata sobre sistema sexual, tenho conhecimento sobre órgãos sexuais, bem como o sistema da reprodução por meio do biológico e métodos contraceptivos, quando se trata de gênero em relação à identidade tenho zero saberes.

Alice: A educação sexual é muito importante para todos, inclusive os adultos, que são moldados pela sociedade, onde ver essa temática é como algo negativo. Para mim, exercer a educação sexual é evoluir nas nossas vivências.

Andreia: Normalmente trabalhamos os assuntos de anatomia voltados para o sistema reprodutor masculino e feminino e ISTs, mencionando também métodos contraceptivos. Sei que a educação sexual vai além disso, porém o que trabalhamos na escola seria basicamente esse assunto.

Laura: A educação sexual na escola engloba uma série de conhecimentos sobre saúde, corpo, identidade, consentimento, responsabilidade, autoproteção, inclusão, considerando todas as diversidades de gênero, sexual, étnicas-raciais, entre outras.

Vitória: A educação sexual é um assunto muito importante e cabe a nós abordá-la de forma lúdica como: jogos (trilha da sexualidade), palestras informativas, textos educacionais para a sala de aula.

Daiane: A educação sexual engloba diversos saberes e práticas, bem como: compreensão acerca dos órgãos reprodutores, autoconhecimento, métodos contraceptivos, ISTs, relação respeitosa entre parceiros, respeitar a orientação sexual, identidade de gênero...

Fonte: Pesquisador/a (2024).

Palavras como “respeito”, “tolerância” e “solidariedade” evidenciam o entendimento de que esses são alguns dos objetivos da Educação Sexual, porém, esse campo (trans)disciplinar não se limita a essas questões, pois tem como principal finalidade a inclusão efetiva da diversidade,



por meio da abordagem de temáticas socioculturais, bem como análise crítica de discursos e relações de poder. Em consonância, Jimena Furlani (2013) adverte essas delimitações, pois ao admitirmos as estruturas das relações de poder-saber, não seria apenas uma questão de “ser tolerado/” e “ser respeitado/a”, pois tais problemáticas não estariam sendo anuladas, sendo mantidos binarismos hierárquicos. Dessa forma, a Educação Sexual consiste em um processo para se desenvolver políticas educacionais que reconheçam sujeitos destoantes das normas sociais, sexuais e de gênero, indo além de binarismos hierárquicos, como inclusão/exclusão...

Dessa maneira, observamos enunciados limitados a uma abordagem biológico-higienista da Educação Sexual (Furlani, 2011), que se ancora em discursos essencialistas, desconsiderando a dimensão sociocultural e política e a necessidade de abordagem contínuas e sistemáticas. Embora, de forma indireta, a Educação Sexual sempre esteve presente nas aulas e na escola, no entanto, tal desconhecimento é comum, pois a disciplina de Biologia na Educação Básica e em cursos de graduação em Ciências Biológicas estruturam essa área do saber a partir de classificações e distinções ancoradas em binarismos, como natureza/cultura, masculino/feminino (Santos; Silva, 2019). Contudo, fatores como carência formativa, discursos biologicistas e fundamentalistas contribuem para tal reducionismo. Assim, cabe questionar: como (e por que) extrapolar essa abordagem biológico-higienista? De que modos a Educação Sexual opera como um campo (trans)disciplinar potente para o (re)conhecimento das diferenças?

Souza (2023) salienta a relevância de uma Educação Sexual “além do biológico” como um campo (trans)disciplinar que engloba saberes e práticas sobre corpo, gênero, sexualidade, feminismos, identidades/diferenças, favorecendo problematizações e (des)construções nas relações de poder. Tal pensamento extrapola a concepção desse campo do saber como biológico-higienista que o limita a orientações sobre gravidez entre jovens, IST, por meio da utilização de métodos contraceptivos. Não que essa abordagem não seja importante, mas desconsidera os múltiplos prazeres, ocasionando medo do sexo.

Entretanto, alguns enunciados continuam esbarrando em abordagens biológico-higienistas, adotando nomenclaturas essencialistas como “órgãos reprodutores” — cabe mencionar que as teorias pós-críticas não negam essa capacidade, mas problematizam essa limitação. Furlani (2013) sugere adotarmos expressões como órgãos sexuais e/ou sistemas sexuais para abranger a dimensão do prazer, visto que delimitar a sexualidade à reprodução promove a naturalização da heterossexualidade, desconsiderando a diversidade sexual e aspectos como prazer, desejo, erotismo, fetiches...

Nessa lógica, vale destacar o enunciado: “a educação sexual na escola engloba uma série de conhecimentos sobre saúde, corpo, identidade, consentimento, responsabilidade,



autoproteção, inclusão, considerando todas as diversidades de gênero, sexual, étnicas-raciais”, pois é justamente nesse sentido que compreendemos esse campo (trans)disciplinar. Em consonância com Alves (2016), enfatizamos que um currículo e uma formação docente transdisciplinar abrangem a multidimensionalidade dos sujeitos em suas ações, relações e emoções, possibilitando um olhar inclusivo de pertencimento e reconhecimento da diversidade.

Para tanto, enquanto docentes precisamos construir um entendimento sobre inclusão que abranja diferentes modos de pensar a igualdade e equidade indo além do respeito à diversidade. Trata-se de um incessante desafio de construirmos em parceria com discentes (e toda comunidade escolar) uma subjetividade inclusiva, afirmativa, qualificada e protagonista que ensina e aprende sobre direitos e (auto)conhecimento para argumentar em favor das diferenças sejam elas quais forem (Hashizume; Alves, 2022).

A partir daqui, questionamos “*Que estratégias didático-metodológicas você utiliza (ou poderia utilizar) para abordar a Educação Sexual abrangendo as temáticas gênero, corpo e sexualidade em suas aulas de Ciências/Biologia?*”, objetivando problematizar e (re)conhecer que estratégias estão sendo utilizadas para a abordagem das temáticas socioculturais da Educação Sexual:

Quadro 3 - Estratégias didático-metodológicas e abordagens

Júlia: Durante as aulas, além dos conteúdos no Ensino de Ciências é importante promover rodas de conversas, palestras, para promover o ensino e aprendizagem na educação sexual.

Luís: Usaria de estratégia o fator curiosidade, pois é uma temática que chama atenção dos estudantes, é comum que brinquem e engajem bastante.

Alice: Acredito que a prática sempre é relevante, como materiais coloridos, papeis, cartolinas e pinceis.

Andreia: Trabalho em grupo sobre essas temáticas, explicação do assunto nas aulas de anatomia, jogos didáticos.

Laura: Aulas teóricas com a fundamentação do conteúdo. Aulas práticas: vídeos curtos, documentários, palestras, depoimentos, entre outras.

Vitória: Em primeiro momento, promover a escuta dos alunos entendendo o que eles acham que é educação sexual. Em segundo momento usar jogos nos quais possibilite a fala dos alunos. Promover debates e oficinas.

Daiane: Desenvolvimento de projetos com foco na temática, com intuito de esclarecer, colaborar com informações, soluções e reflexões.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

A Educação Sexual possibilita variadas abordagens e estratégias didático-metodológicas, tais como debates, palestras, oficinas e jogos, contudo estas precisam ser incorporadas, de forma contínua e sistemática, nos currículos escolares e acadêmicos. Para tanto, destacamos o “fator curiosidade” como um caminho potente para abordar as temáticas da Educação Sexual, visto que os/as estudantes se interessam em conhecer mais sobre seus corpos, gêneros e suas sexualidades. Dessa forma, como nós educadores/as podemos adotar a curiosidade para (re)pensar estratégias e abordagens socioculturais da Educação Sexual?



Nesse raciocínio, bell hooks (2013) enfatiza a ressignificação de abordagens educacionais que estimulem as curiosidades dos estudantes, tecendo, inclusive, críticas ao sufocamento das curiosidades. Justamente porque “fator curiosidade” opera como um instrumento essencial em um processo de ensino e aprendizagem que visa uma educação crítica e libertadora, necessitando de um estímulo. Os questionamentos dos/as estudantes são essenciais, pois funcionam como base de uma educação pautada em problematizações e desconstruções. Contudo, discursos conteudistas e tecnicistas costumam render a prática docente às demandas numéricas e cumprimento de exigências por parte do Núcleo Gestor das escolas — que também sofrem cobranças —, então a dimensão da curiosidade embora fundamental no processo educacional acaba sendo “silenciada”.

Em seguida, realizamos exercícios de problematizações do questionamento *“O estágio supervisionado no ensino de Ciências/Biologia é um momento formativo imprescindível para a construção da identidade docente, que permite uma aproximação entre a universidade e a escola. Poderia apontar algumas possibilidades e alguns limites dessa relação entre o/a supervisor/a e o/a estagiário/a na prática em sala de aula?”*, objetivando provocar problematizações acerca dos estágios supervisionados para além de uma exigência curricular:

Quadro 4 - Possibilidades e Limites do estágio

Júlia: No estágio é fundamental a relação da escola e com a universidade. Durante esse período, fui bem recebida e acolhida pela supervisora e os demais profissionais.

Luís: Um ponto positivo é pôr em prática as metodologias aprendidas na universidade, já o negativo é o limite que a escola impõe, pois como a escola precisa bater metas em um tempo, assim, às vezes, não aproveitando bem o conhecimento.

Alice: A relação entre supervisores e estagiários deve ser como de professor para professor e com certeza o trabalho em dupla se torna mais produtivo, acredito que não existe limite para trabalhar de forma certa, desde que mantenha a ordem das coisas.

Andreia: Possibilidades: o supervisor pode explicar o nível da sua turma e sugerir atividades e métodos de ensino que funcione de uma forma melhor para o aprendizado deles e o estagiário pode compartilhar com os alunos e professor (supervisor) novas ideias e estratégias de ensino.

Laura: O estágio supervisionado é um momento de construção de práticas em que a prática de sala de aula enriquece a formação e identidade do estagiário. A troca de experiências é muito importante entre o estagiário e o supervisor.

Vitória: Seria interessante para ambos o planejamento em conjunto, possibilitando a troca de ideias.

Daiane: POSSIBILIDADES: como estagiária sentimos muitas inseguranças, encontrar um supervisor que seja receptivo, esclareça dúvidas é relevante para tornar a jornada escolar menos árdua. LIMITES: conciliar carga horária, expectativas desalinhadas com a realidade.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

Qual o sentido de construir relações entre escola e universidade? Ismael e Bastos (2021) argumentam que o estágio é um momento em que ensino, pesquisa e extensão — principais dimensões da estrutura universitária — articulam-se em favor da (trans)formação docente do/a estagiário/a, visto que os/as futuros/as professores/as passam a ter contato com as inúmeras



realidades escolares, às quais, inclusive, poderiam ser utilizadas como objetos de problematizações para os processos de pesquisas de formação docente.

Lima e Santos (2023) propõem que os estágios supervisionados sejam analisados pelas instituições formadoras, ou seja, universidades e escolas da educação básica, como também docentes, gestores e os/as próprios/as estagiários/as, para que, de fato, sejam possíveis transformações positivas nos estágios supervisionados, práticas docentes e demais dimensões educativas. Porém, as exigências recebidas pelas escolas para a obtenção de bons resultados em avaliações externas como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) tornam-se um obstáculo para um maior aproveitamento e permanência nos estágios.

Dessa forma, Duarte e Maknamara (2020, p. 2) questionam: “O que os professores precisam saber para ensinar? Como professores aprendem a ensinar?” São dois questionamentos que permeiam a jornada de educadores/as em formação. Nesse caminho, há uma forma “correta” de ensinar? Esses autores (2020, p. 3) acreditam que “[...] a motivação e a mobilização do licenciando são peças-chave para aprender a ser professor”. Isso porque, enquanto futuros/as professores/as, é necessário mais do que graduar-se ou ministrar aula, mas que haja, de fato, um desejo para atuar na docência. Assim, licenciandos/as podem autoquestionar: de que modos poderíamos construir nossas docências? Duarte e Maknamara (2020) nos impulsionam a repensar acerca de nossas ações, isto é, *in actu* em que os/as professores/as refletem durante a própria prática docente, como, por exemplo, quando precisam articular respostas para situações-problema que emergem nos cotidianos das aulas, situações que extrapolam os planejamentos das aulas e demandam ajustes nas metodologias e produção de estratégias naquele momento.

Duarte e Maknamara (2020) refletem acerca de *conhecimento na ação e reflexão na ação...* O conhecimento na ação se caracteriza como aqueles conhecimentos adquiridos e que os/as professores/as possuem, já reflexão na ação é análise crítica de suas práticas e outros “problemas” que surgem na sala de aula, que como já foi dito é um processo subjetivo. Para Butler (2003) nem sempre a palavra “problema” tem uma conotação negativa, pois “criar” problemas pode ser a resolução de outro problema e/ou com base nos estudos foucaultianos, provoca uma problematização como um exercício de pensamento que busca examinar, de forma contínua e sistemática, um conjunto de práticas (não) discursivas acerca de determinado problema e/ou objeto de estudo. Ou seja, problematizar pressupõe uma análise crítica sobre determinada temática, buscando (re)pensar e questionar discursos e regimes de verdade (Foucault, 2017).

Nessa ótica, os estágios curriculares constituem momentos e encontros potentes para (re)pensarmos tais problemáticas que atravessam as salas de aula e outros espaços socioeducativos, ao possibilitar a (des)construção de identidades/diferenças docentes,



principalmente por meio de narrativas (auto)biográficas que oportunizam uma análise crítica de saberes e práticas, bem como o desenvolvimento de um olhar sensível sobre si mesmo/a e sobre os/as outros/as.

Na sequência, é problematizado o questionamento “*Poderia descrever algum artefato cultural (filme, série, música, programa de TV, revista, entre outros) que você já utilizou (ou gostaria de utilizar) no ensino de Ciências/Biologia para abordagem de um conteúdo específico relacionado a uma questão sociocultural?*”, objetivando (re)conhecer a utilização de artefatos culturais como potentes estratégias didático-metodológicas:

Quadro 5 - Artefatos culturais no Ensino de Ciências/Biologia

Júlia: Um artefato cultural interessante é o filme “Minha vida em cor-de-rosa” (1997), de Alain Berliner, que aborda a identidade de gênero.

Luís: Já utilizei *The Last Of Us* (série) para ensinar fungos e usei *Pokémon* para ensinar ecologia e anatomia.

Alice: As músicas nos dias atuais estão sempre nos ouvidos de todos, e muitas delas trazem temas culturais que podem ser levados para o ensino.

Andreia: Filme “O guardião de memórias” → trabalha o preconceito existente com relação a portadores de síndrome de Down.

Laura: Era do Gelo: animais da era do gelo, relação com o homem e a paleontologia; Divertida Mente: psicologia, emoções e funcionamento do cérebro. Entre outros.

Vitória: A Era do Gelo, onde podemos ver a relação entre o homem e a paleontologia.

Daiane: “Toda Forma de Amor” — Lulu Santos. Trata da aceitação de qualquer forma de amor entre distintos relacionamentos.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

De que modos artefatos culturais operam como potentes estratégias didático-metodológicas? Começamos pela indicação do filme “Minha vida em cor-de-rosa”, um longa-metragem de 1997 que aborda a história de Ludovic, uma garota transexual e heterossexual que está no processo de (re)construção de sua identidade/diferença. No entanto, essa criança trans é vítima de uma constante regulação das normas de gênero, levando-a ao enfrentamento de dificuldades acerca de sua identidade/diferença. Quais os impactos da (auto)compreensão contra vigilâncias de gênero enfrentadas por sujeitos transgêneros? Oliveira (2018) adverte que crianças transexuais são vítimas de transfobia, sofrendo patologização, tratamentos e correções, devido à ideia de que para serem reconhecidas como “normais”, precisariam se moldar para se adaptarem às expectativas de assimetrias de sexo/gênero. Assim, o artefato cultural mencionado seria um ponto de partida para a abordagem da transgeneridade no Ensino de Biologia, explorando a dissidência entre sexo/gênero, para desestabilizar essencialismos e determinismos biológicos que tentam condicionar a coerência de inteligibilidade entre sexo/gênero.

A série *The Last Of Us*, poderia funcionar como um caminho para a sensibilização dos/as alunos/as acerca da importância do saneamento básico, considerando questões ambientais e higiênicas na proliferação de patógenos. Maknamara (2021) reforça a relevância da relação entre

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



educação ambiental, narrativas (auto)biográficas e docência para a (trans)formação ambiental, problematizando essas narrativas ao reconhecer esse exercício como procedimento de pesquisa. Afinal, questões ecológicas e ambientais contemplam as relações sociais.

E as músicas? O que elas têm a ensinar? De acordo com Amaral, Caseira e Magalhães (2017), as músicas são artefatos culturais de altíssima difusão que atravessam os contextos de grande parte dos sujeitos, sobretudo, por meio de dispositivos móveis que nos habilitam a acessá-las de múltiplas formas. O ritmo e a batida das músicas são aspectos que conquistam os sujeitos. Porém, suas estruturas conteudistas passam despercebidas e se tornam secundários no que diz respeito aos atos de ouvir/pensar sobre a música. Como, por exemplo, “Toda Forma de Amor”, interpretada por Lulu Santos, que é uma canção que reflete sobre a consideração da multiplicidade de formas de amor tão legítimas quanto as relações heteroafetivas.

O filme “O Guardião de Memórias”, um longa-metragem de 2008, demonstra o preconceito contra crianças com Síndrome de *Down* ainda na esfera familiar. Esse artefato possibilita problematizar discursos capacitistas e outros preconceitos com pessoas com Síndrome de *Down*. Já o filme “DivertidaMente” (Oliveira; Silva; Ramalho, 2024) explora a atividade emocional de forma inovadora, enfatizando a importância de todas as emoções, inclusive as consideradas negativas como tristeza e raiva, necessárias no desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e saudável. Além disso, essas dinâmicas são relevantes à psicologia infantil, posto que as crianças têm contato com um vocabulário visual, ilustrativo e lúdicas como possibilidades de compreensão e expressão de suas emoções. Ou seja, esse filme possibilita diálogos entre crianças e adultos/as sobre questões de saúde emocional e mental.

Dessa forma, os/as (futuros/as) docentes reconhecem artefatos culturais como instrumentos didático-metodológicos. Maknamara (2020) ressalta que artefatos culturais funcionam como “máquinas de ensinar”, pois possibilitam (des)construções de discursos socioculturais. Normas sexuais e de gênero podem ser desconstruídas por meio de músicas, filmes, documentários, revistas, livros, pois somos (trans)formados/as na/pela cultura.

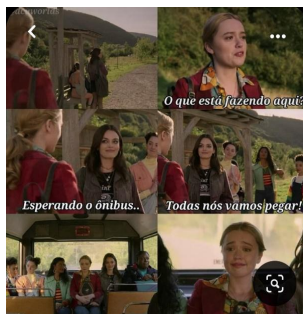
Por fim, questionamos de que modos a série *Sex Education* opera como artefato cultural e estratégia didático-metodológica potente para a abordagem da Educação Sexual a partir da conexão com o universo juvenil e uma linguagem acessível sobre temáticas consideradas polêmicas por serem marcadas por mitos e tabus, como a experiência da sexualidade.

Quadro 6 - Série Sex Education

06) A série americana *Sex Education* (2019) aborda de uma forma leve e descontraída diversas questões da Educação Sexual que permeiam as vivências juvenis no cenário escolar, tais como sexualidade, gênero, homofobia, feminismo, sororidade, assédio. No episódio 7 da segunda temporada/E7T2, o caso de uma aluna que



sofreu assédio em um ônibus indo para a escola tem um desfecho com a empatia e sororidade de suas colegas, como vemos na imagem a seguir:



Com base nisso, de que modos, você enquanto (futuro/a) docente, poderia utilizar a série Sex Education (e/ou outro artefato cultural) para abordar questões da Educação Sexual?

Júlia: Séries, filmes, livros são artefatos indispensáveis para abordar essa temática tão relevante e atual. E como futura docente utilizaria como metodologia para complementar, falas, diálogos, palestras e até mesmo alguns conteúdos.

Luís: Daria para trabalhar isolamento social, pois é muito comum alguém ser isolado por ser “diferente”.

Alice: Trazendo cenas específicas como exemplo, de acordo com o assunto que irei abordar em sala.

Andreia: Poderia levar os alunos para uma sala de vídeo ou montar o datashow na própria sala de aula e passar algum episódio da série e em outro momento da aula poderia fazer um debate com os alunos sobre algum tema escolhido.

Laura: O recurso metodológico por meio de séries, filmes, documentários, entre outros, consegue abordar as temáticas trabalhadas com linguagem acessível e contextualizadas que nem sempre são discutidas na família ou nos espaços educativos.

Vitória: não obtivemos resposta da entrevistada, mas ela justificou que não assistiu a série, por isso, não teria como responder.

Daiane: Possibilita a identificação de situação, criando ambiente empático e respeitoso, como naquela frase “mexeu com uma, mexeu com todas”. Fomentando discussões saudáveis acerca da temática e sociedade.

Fonte: Pesquisador/a (2024).

Entre tantas temáticas abordadas na série *Sex Education*, destacamos: representação LGBTQIAPN+, (auto)conhecimento, temas encarados como tabus, como masturbação e autoprazer, sobretudo às meninas/mulheres, pois “[...] sabemos que a masturbação para as meninas é velada, enquanto para os meninos é incentivada desde muito cedo. Às mulheres é naturalizado o fato de não conhecerem seus corpos e desfrutarem de prazer consigo mesmas” (Kornatzki; Amaral; Oliveira, 2020, p. 187-188), aborto, gravidez na adolescência, papel da escola na Educação Sexual e como ela pode falhar ou contribuir, entre outros...

Para Kornatzki, Amaral e Oliveira (2020) esse artefato contribui para discussões sobre gênero e sexualidade, pois processos educativos não se restringem a instituições como família e escola, pois atravessam as mídias e demais espaços não formais. Além disso, observamos a utilização do termo “diferente” para sujeitos que destoam de normas sexuais e de gênero. Na série, o personagem Eric exibe uma percepção de (auto)diferença, que “[...] apresenta alguns dilemas, em um processo de construção identitária baseado em uma relação conflituosa entre



corresponder ao binarismo de gênero, pois é um garoto que gosta de se vestir e usar acessórios que socialmente são tidos como femininos” (Kornatzki; Amaral; Oliveira, 2020, p. 185-186).

Nesse contexto, esse personagem seria *Queer*, ao expressar transgressões de normatividades sexo/gênero, uma fuga tangencial que se desloca e deixa vestígios de purpurina! Os Estudos *Queer* constituem perspectivas epistemológicas potentes para (re)conhecer as diferenças que permeiam os espaços escolares. As epistemologias feministas *queer*, a partir da crítica à normalidade, aos binarismos, favorece o reconhecimento das diferenças e um olhar interseccional imprescindível na sala de aula, nas escolas, ruas, em todos os espaços sociais e para todo mundo (Trujillo, 2023).

Louro (2001) defende que os Estudos *Queer* podem operar como uma política pós-identitária à educação, destacando que a Teoria *Queer* instiga (re)pensar binarismos (re)produzidos na cultura, conhecimento, poder e educação, evidenciando a multiplicidade e fluidez das identidades/diferenças sexuais e de gênero. Os Estudos *Queer* questionam universalizações que permeiam currículos escolares, visando o (re)conhecimento daqueles/as que assim como o personagem Eric são vistos como diferentes, consolidando os espaços socioeducativos como multi-identitários, compostos por uma pluralidade de sexualidades, gêneros, feminilidades, masculinidades...

Ademais, essa série incita discutir sobre sororidade, inclusive destacando o slogan “Mexeu com uma, mexeu com todas”, uma campanha entre as atrizes em combate ao assédio. No episódio 3 da 2ª Temporada, a personagem Aimee (Aimee Lou Wood) é vítima de abuso sexual em um ônibus quando um homem ejacula em sua calça, ocasionando um trauma de andar no ônibus, uma das consequências enfrentadas por mulheres vítimas de violências sexuais.

Para Rosa, Zanette e Felipe (2021), a ficção relaciona-se às nossas “realidades” socioculturais e contextos regionais marcados por discursos normativos e essencialistas, com silenciamentos e proibições de temáticas como sexualidade, corpo e gênero, como é evidenciado na série a partir do diretor da escola e das famílias que desconhecem a relevância de uma (trans)disciplinar da Educação Sexual nos currículos escolares e acadêmicos.

Souza e Maknamara (2024) salientam a necessidade de abordagens contínuas e sistemáticas de temáticas socioculturais na Educação Sexual, visando (des)construir discursos essencialistas sobre corporeidades, autoerotismo e demais questões de sexualidade, corpo e gênero. Para tanto, a (re)criação de estratégias didático-metodológicas no ensino e currículo de Biologia instigaria a problematização de artefatos culturais, como a série *Sex Education*, considerando que tais temáticas atravessam distintos cenários socioeducativos, (re)produzindo subjetividades que demandam (re)conhecimentos sobre gênero, sexualidade e corpo



5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nesse horizonte, esta pesquisa evidenciou discursos essencialistas ainda presentes em saberes e práticas docentes no Ensino de Biologia e na abordagem (ou não) da Educação Sexual, o que restringe esse campo de saber aos processos de funcionamento da matriz anatômica e estabelece binarismos/identidades hegemônicas de masculino/feminino. Por outro lado, as (bio)docências emergem como potencializadoras de (trans)formações, sobretudo, a partir de narrativas (auto)biográficas de (futuros/as) professores/as, possibilitando explorar os estágios supervisionados para além de um requisito curricular dos cursos de graduação.

De que modos os estágios supervisionados constroem subjetividades docentes? Como extrapolar o viés biológico-higienista da Educação Sexual? Como as narrativas (auto)biográficas poderiam (re)criar currículos inclusivos pautados em (bio)docências? Quais os impactos da Educação Sexual no/para o ensino de Biologia? Que saberes e práticas emergem de problematizações sobre sexualidade, corpo e gênero? Tais questionamentos se multiplicam como horizontes para ampliar pesquisas e abordagens da Educação Sexual e (bio)docências nos currículos escolares e acadêmicos, principalmente por meio de artefatos culturais, como filmes, músicas e séries mencionados pelos/as participantes. Ao confrontarmos (futuros/as) professores/as de Biologia (e outros campos do saber), defendemos a incorporação curricular de uma Educação Sexual “além do biológico” nos processos formativos, visando a problematização de binarismos que delimitam temáticas socioculturais como gênero, sexualidade e corpo, buscando (re)conhecer múltiplas identidades/diferenças a partir da potência pedagógica de artefatos culturais.

Nesse movimento, salientamos que (bio)docências instigam a desconstrução de modelos curriculares tecnicistas, conteudistas e engessados, reconhecendo saberes e práticas como processos de resistência e (re)invenção a partir dos estágios curriculares supervisionados, que demandam ressignificações para contribuir com uma formação docente inclusiva, pluralista e democrática. Portanto, as (bio)docências assumem compromissos éticos, inclusivos, empáticos, subversivos, políticos, culturais e (trans)formadores!

REFERÊNCIAS

AMARAL, Caroline Amaral; CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão de corpos, gêneros e sexualidades. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017, p. 122-133.



ALVES, M. D. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação.** WAK, 2016.

ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D.; LEITE, T. Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade. **REID**, 4, p.71-82, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/>. Acesso em 19 out. 2021.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”.** 1. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2015.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **D.E.L.T.A.**, v. 38, n. 1, 2022, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202257203>.

ISMAEL, Bruna de Lima; BASTOS, Ana Paula Solino. Limites e possibilidades do estágio supervisionado não presencial nos anos iniciais do ensino fundamental. **In: XV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON)**, 2021, Aracaju (SE). **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). Currículo: questões atuais.* 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 103-143.

DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas; MAKNAMARA, Marlécio. Aprendizagens sobre a docência de futuros professores em uma licenciatura EAD. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, n. 1, p. 1-13, 13 fev. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v42/2178-5201-aseduc-42-e46456.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2026.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17/18, p. 9-79, 2001/02. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Lc9fctDNd8ZxKnkvRJtJwDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de junho de 2026.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política.** Organização de Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. (Coleção Ditos & Escritos V).

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate*



contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KORNATZKI, Luciana; AMARAL, Caroline Amaral; OLIVEIRA, Natalia. *Sex Education: suscitando possibilidades de educação para a sexualidade*. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; BOER, Raphael Albuquerque de (Orgs.). **Leituras sobre a sexualidade em filmes: as pedagogias culturais em foco**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020, p. 181-202.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; SANTOS, Thaís Aline da Silva dos. A voz e vez dos regentes: desafios e possibilidades do estágio curricular obrigatório. **RBPEC - Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, set. 2023, p. 1–18. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/41359>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2023u427444>.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria Queer - Uma política pós-identitária para a educação*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkT9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

MAKNAMARA, Marlécio. Onde está o/a educador ambiental na formação docente em Biologia e em Geografia?. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 176–196, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13301>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13301>.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 04-18, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Minha vida em cor-de-rosa: cenas e encenações da transexualidade feminina na infância. **Revista Aspás**, v. 8, n.1, p. 108-129, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/aspas/article/view/149483>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v8i1p108-129>.

OLIVEIRA, Eliana Rayssa Medeiros de; SILVA, Emmily Camily Galvão Monteiro Da; RAMALHO, Jardson Araújo; DINIZ, Genilson Lima. O perfil das emoções no filme “divertida mente” e seu impacto na compreensão psicológica das crianças. **REDES - Revista**



Educacional da Sucesso, v. 4, n.2, p. 404-411, 2024. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/261/380>. Acesso em: 19 de junho de 2026.

PASSOS, Marinez Meneghello; MAISTRO, Virginia Iara de Andrade; ARRUDA, Sergio de Mello. O estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n. 2, p. 99-127, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/794>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2016.14.2.794>.

ROSA, Cristiano Eduardo da; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Da série “*Sex Education*” aos desafios contemporâneos de uma educação para a sexualidade. **Revista Textura**, v. 23, n. 53, p. 238-259, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5802>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-12>.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000, p. 229-256.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Ensino de Biologia e transsexualidade. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48831/26032>. Acesso em: 19 de junho de 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-7>.

SOUZA, Elaine de Jesus. Educação sexual e/na infância: limites e possibilidades no currículo de Ciências. In: FARO, André; CERQUEIRA-SANTOS, Elder; TEJADA, Julian; SILVA, Joilson Pereira da (Orgs.). **Pesquisas em psicologia, saúde e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Edições Concern, 2023. p. 187-201.

SOUZA, Elaine de Jesus; MAKNAMARA, Marlécio. **Biologias para questionar: saberes e ensinar vidas**. João Pessoa: Ideia, 2024.

TRUJILLO, Gracia. **O feminismo queer é para todo mundo**. 1. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. **Educação em foco**, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627/10532>. Acesso em: 19 de junho de 2026. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019627>.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve?. **Revista Educação Por Escrito - PUCRS**, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 19 de junho de 2026.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

SEXUALIDADE DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

SEXUALITY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: CONCEPTIONS HELD BY SCIENCE TEACHERS

Tatiana Pinheiro da Cruz¹
Carlos Alberto Vasconcelos²
Elaine de Jesus Souza³

RESUMO

Este estudo qualitativo-descritivo parte de uma revisão bibliográfica com o objetivo de: Mapear artigos, dissertações e teses sobre o ensino de sexualidade para estudantes com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental. A questão da sexualidade da pessoa com Deficiência Intelectual ainda é vista pela sociedade de forma preconceituosa por se tratar de “diferenças” em relação aos padrões definidores de “normalidade”. Nesse sentido, tornar-se imprescindível problematizar essa temática, visando a desconstrução de mitos e tabus. A metodologia utilizada foi a do Estado do Conhecimento ancorado nos estudos de Morossini (2021) e, adotamos a análise de conteúdo categorial temática para o mapeamento analítico de 04 artigos, 02 dissertações e 01 tese. Assim, ressaltamos a necessidade de políticas públicas educacionais e abordagens (extra)curriculares contínuas e sistemáticas sobre as temáticas da Educação Sexual, sobretudo a sexualidade da pessoa com Deficiência Intelectual, a fim de reconhecer essa dimensão para o pleno desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Sexualidade. Pessoa com Deficiência Intelectual. Educação Sexual.

ABSTRACT

This qualitative-descriptive study begins with a literature review aimed at mapping articles, master's theses, and doctoral dissertations regarding sexuality education for students with intellectual disabilities in the final years of elementary/middle school. Society still views the sexuality of individuals with intellectual disabilities through a lens of prejudice, as it involves

¹ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). *E-mail:* tatiana.pinheiro@hotmail.com

² Doutor em Geografia pela UFS; professor e pesquisador da UFS. *E-mail:* geopedagogia@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora permanente do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da UFS; professora adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA). *E-mail:* elaine.souza@ufca.edu.br



"differences" from the standards defining "normality." Consequently, it is essential to critically examine this topic with the aim of deconstructing myths and taboos. The methodology employed was the "State of Knowledge" approach, grounded in the work of Morossini (2021); we adopted thematic categorical content analysis to analytically map four articles, two master's theses, and one doctoral dissertation. Thus, we highlight the need for public educational policies and continuous, systematic (extra)curricular approaches to sex education—specifically regarding the sexuality of individuals with intellectual disabilities—in order to acknowledge this dimension as vital for full human development.

Keywords: Sexuality. Person with Intellectual Disabilities. Sex Education.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história e em diferentes culturas, a sexualidade é vista pela sociedade como tabu, sendo considerada uma temática difícil de abordar na escola. Entretanto, de forma direta ou indireta, a sexualidade está presente na escola, posto que não se inscreve apenas em porta de banheiros, muros e paredes. Ela está presente na sala de aula, por meio das atitudes de docentes e estudantes com ou sem deficiência. No entanto, por vezes, a escola lida com a sexualidade de forma repressiva não reconhecendo a multiplicidade de vivências e identidades/diferenças sexuais.

Furlani (2011) destaca que sexualidade é inerente ao ser humano, desde o nascimento até a morte, e se manifesta de formas diferentes em cada etapa do desenvolvimento humano. Dessa forma, a escola é o espaço ideal para discutir sexualidade. Embora seja possível discutir sexualidade em outros espaços socioculturais não formais de ensino. A escola torna-se relevante diante da questão da sexualidade, sobretudo ao aliar (in)formação sobre diferentes temáticas, por meio de saberes e práticas docentes que possibilitam aos/às estudantes desenvolverem o pensamento crítico. Em consonância, Maia Ribeiro (2011, p. 78) salienta:

Primeiro porque começa a frequentar a escola já com seis anos de idade, e, idealmente, espera-se que o indivíduo nela permaneça até os 18 anos, quando termina o ensino médio. Segundo porque na escola tem a função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de sua dimensão ético-política. É na escola que se espera que os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre as atitudes relacionadas à sociedade, à cidadania, aos direitos humanos, à prevenção do meio ambiente; é na escola que se espera que os indivíduos aprendam a adotar práticas preventivas visando à constituição de cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória.

Por sua vez, observa-se de modo geral que quando se trata da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, esse assunto torna-se ainda mais delicado. A sexualidade desses indivíduos costuma ser vista como um problema e não como um direito humano. Embutida pelo mito, preconceito e dogma da assexualidade, esses indivíduos são vistos como incapazes de



manterem uma vida sexual e afetiva, dificultando o desenvolvimento e o entendimento sobre o assunto.

Cabe ressaltar que cada pessoa constrói e vivencia sua sexualidade de diferentes formas, pois essa dimensão humana vai sendo construída subjetiva e socioculturalmente ao longo da vida. Nesse sentido, a sexualidade é marcada por transformações em decorrência de experiências subjetivas e socioculturais. Embora, a adolescência seja considerada o ápice das questões de sexualidade por ser uma fase de desejos, expressões e vivências nos relacionamentos, cabe alertar que essa temática deveria ser abordada, de forma contínua e sistemática, desde a infância e em todas as fases da vida, considerando-se diferentes abordagens das temáticas da Educação Sexual, por meio de linguagens compatíveis com cada faixa etária (Louro, 1997; Furlani, 2011; Souza, 2018). Para tanto, percebe-se a necessidade de formações iniciais e continuadas que possibilitem a professores/as, profissionais da área da saúde e família se apropriarem desse assunto, desconstruindo tabus e preconceitos sobre sexualidade.

Além da escola, a família, sobretudo pais e mães deveriam ser as primeiras pessoas a abordarem com naturalidade o tema sexualidade pois é visível que esta se desenvolve de diferentes formas ao longo da vida, o que desperta curiosidade, dúvidas e inseguranças nas crianças e jovens. Para a Organização Mundial da Saúde, mencionada pela secretaria de Educação Fundamental (OMS, 1998, p. 295):

A sexualidade forma a parte integral parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. A sexualidade é muito mais que isso, é energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas a serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações tanto a saúde física como a mental.

Cabe lembrar que na fase da adolescência ocorre o desenvolvimento biológico do corpo. Esse desenvolvimento acontece para jovens com ou sem deficiência. Contudo, o/a adolescente com deficiência intelectual costuma sentir dificuldade de lidar com as transformações corporais e flutuação dos sentimentos e das emoções, o que torna sua sexualidade vulnerável a preconceitos por conta de expressões sexuais que podem ocorrer em público. Pacheco (2008) destaca que na adolescência inicia-se o fenômeno biológico da puberdade, desse modo, o indivíduo não consegue controlar as mudanças corporais, pois de repente nos meninos começa a nascer pelos e nas meninas crescer mamas, ou seja, o corpo vai tomando outras proporções decorrentes de uma fase de crescimento que afeta também a dimensão da sexualidade.

Nesse contexto, a fase da adolescência demanda acompanhamento familiar, sobretudo



pais e mães, bem como de professores/as, profissionais de saúde e de outras áreas. A fase da adolescência é transitória e instável requer entender o que está acontecendo e procurar orientar os/as jovens para o desenvolvimento pleno e saudável de sua sexualidade. Quando a sexualidade é abordada nessa fase as principais dúvidas são sanadas possibilitando uma vida mais prazerosa, com mais consciência e liberdade nas escolhas evitando o abuso sexual, gravidez precoce e o contato com Infecção Sexualmente Transmissíveis/IST.

A pessoa com Deficiência Intelectual é vista pela Associação Americana de Retardamento Mental (AMMR), da seguinte forma: falta de funcionamento intelectual geral, isto é, intelecto abaixo da média para cada período de desenvolvimento, podendo ou não ser acompanhado de limitações, associadas às áreas de condutas adaptativas ou de capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em aspectos como: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

A deficiência intelectual pode ocorrer antes dos 18 anos, sendo diagnosticada como um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como se refere a demência. Nesse sentido é preciso que se manifeste vários sinais para que se suspeite de deficiência intelectual. Com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais (DSM-V, 1992, p. 33) consta que:

A deficiência intelectual pode ser caracterizada por quociente de inteligência (QI) inferior 70, média apresentada pela população, conforme padronizado nos testes psicométricos ou por uma desfasagem cognitiva em relações às respostas esperadas para a idade e realidade sociocultural, segundo provas, roteiros e escalas, baseados nas teorias psicogenéticas.

Por conseguinte, a maioria das crianças e adolescentes com deficiência intelectual cresce no convívio social com escassas informações sobre sexualidade, logo, são construídas socioculturalmente ideias deturpadas que geram mitos e tabus sobre a sexualidade. Entretanto, a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual é igual a dos/as demais, posto que eles/as também amam, são amados/as, vivenciam relacionamentos e possuem sentimentos. Porém, fica a critério da escola saber lidar e incluir a temática no currículo escolar, principalmente para desconstruir mitos e tabus em torno da sexualidade.

Nessa direção, cabe informar que o conceito de mito sexual envolve “[...] o conjunto de concepções errôneas e falácias criadas a partir de rumores, superstições, fanatismo ou educação sexual falha” (Furlani, 2007, p. 18). Enquanto o conceito de tabus sexuais significa “atos, palavras ou símbolos sexuais proibidos numa dada sociedade por motivos religiosos ou sociais” (Furlani, 2007, p. 87). Mitos e tabus sexuais sobre sexualidade são (re)produzidos a partir de discursos essencialistas e fundamentalistas que reforçam ideias equivocadas sobre corpos,



prazeres, desejos e experiências sexuais, como a masturbação que costuma ser vista como algo vergonhoso e pecaminoso (Furlani, 2007; Souza; Maknamara, 2024).

Quando a sexualidade da pessoa com Deficiência Intelectual é abordada em sala de aula por professores/as, os/as discentes aprendem e têm acesso a informações coerentes para vivenciar e assumir a sua sexualidade de forma saudável e responsável. No entanto, discutir a sexualidade desses indivíduos com deficiência pode tomar outra dimensão por ser carregada de preconceitos e mitos. Este preconceito existente corrobora para que esses sujeitos não tenham acesso às informações necessárias. E essa carência (in)formativa em relação ao tema, pode impedir que compreendam como é construído todo esse processo de sua sexualidade.

Dessa maneira, a escola apresenta por vezes, dificuldades de abordar a temática, apesar de existirem documentos oficiais que retratam o assunto. Estudos evidenciam uma carência (in)formativa de professores/as, considerados os principais responsáveis pela abordagem de sexualidade e Educação Sexual, posto que a maioria dos cursos de licenciatura não costuma incorporar tais temáticas em seus currículos acadêmicos (Nardi; Quartiero, 2012). Além da carência formativa, as dificuldades também podem estar relacionadas com a própria concepção de sexualidade que cada pessoa constrói a partir das relações sociais, usualmente, marcadas por preconceitos, mitos e tabus.

Figueiró (2010) discute que as práticas higienistas e a repressão da liberdade sexual, em decorrência das crenças religiosas, definiram o início da Educação Sexual no Brasil, valorizando as relações heterossexuais, o patriarcado e a visão da sexualidade como um tabu. Nesse cenário, essa cultura patriarcal até hoje interfere no diálogo sobre a sexualidade na escola, sendo permitidas somente abordagens preventivas e higienistas, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sobre a abordagem da sexualidade nas séries iniciais, parece existir um certo temor por parte de professores/as, visto que uma antecipação dos comportamentos sexuais fomentaria a ideia de provocar conflitos com família (Gava; Villela, 2016).

Por outro lado, abordagens contínuas e sistemáticas sobre as temáticas socioculturais da Educação Sexual possibilita vivenciar sexualidades como experiências plurais e saudáveis, bem como permite questionar essencialismos, fundamentalismos e oposições binárias, desestabilizando modelos hegemônicos de masculinidades e feminilidades, para reconhecer a diversidade de corpos, famílias e identidades/diferenças (Souza; Maknamara, 2024), o que se torna imprescindível para todas as pessoas, sobretudo, no caso de estudantes com Deficiência Intelectual.

Este estudo parte de uma revisão bibliográfica como importante caminho metodológico



percorrido para fazer o mapeamento de produções científicas sobre sexualidade. Desse modo, essa revisão de literatura tem como objetivo: Mapear artigos, dissertações e teses sobre o ensino de sexualidade para estudantes com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo teórico de abordagem qualitativa, descritivo, por meio de estudo bibliográfico.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para Bachelard (1985), se refere à finalidade do Estado do Conhecimento/EC, parte do princípio de que o fato científico é conquistado sobre os pré-conceitos; que são observados nos fatos e construídos pela razão. Desta forma, um pesquisador quando se inicia um trabalho científico, está permeado de crenças e saberes sobre a temática que desejou pesquisar. E para que de fato ocorra uma transformação destas crenças em rigor científico, há que se afastar destes ensinamentos do cotidiano. Neste sentido, a isso se denomina o processo de ruptura com os pré-conceitos estabelecidos.

Nesta direção, realizar um aprofundamento no Estado do Conhecimento/EC requer dedicação e rigor nas etapas propostas da metodologia do EC. Assim para direcionar cada etapa utiliza-se as contribuições de Morosini (2021), que nos esclarece que:

O Estado do Conhecimento é uma metodologia utilizada, em identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livro sobre a temática específica. (Morosini, 2021, p. 23).

Dessa forma, ainda com base na autora mencionada, divide o EC nas seguintes etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada, Bibliografia Propositiva. Cada etapa visa alcançar a sistematização da metodologia do EC, de modo que seja perceptível seguindo o rigor científico encontrado em cada campo de pesquisa.

Destaca-se que, para realizar o EC na prática primeiro é preciso definir um tema. Em seguida traçar o objetivo e depois ir para as bases de dados. Com os objetivos definidos inicia-se a busca na plataforma. É relevante definir os descritores que serão usados, os filtros aplicados na hora de buscar os dados. As palavras-chave, os recortes temporais estabelecidos, a busca avançada devem estar alinhados com o objetivo da pesquisa. Com o objetivo de auxiliar o pesquisador a construir o EC. Destacam-se aqui alguns repositórios que são mais utilizados para desenvolver as pesquisas no campo científico e são reconhecidos nacional e internacionalmente: BTD/CAPES, BDTD/IBICT, SciELO e SCImago SciELO. Salienta-se que cada periódico deve ser analisado de forma comparativa ou separada dependendo da área do

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



conhecimento e escolha do/a pesquisador/a.

Representa parte do desenvolvimento desse estudo com o passo a passo realizado no levantamento/mapeamento, as bases utilizadas, strings/descriptores anunciando os conceitos e/ou categorias que serão analisados(as). Dessa forma, para o entendimento da metodologia do Estado do Conhecimento, utiliza-se como parâmetro as orientações de Morosini (2021). Nesse sentido, o levantamento surgiu a partir da disciplina Tópicos de Estudos IV cursada pela autora no segundo semestre de 2021, na qual começou a realizar o mapeamento no repositório do Oasisbr, seguindo a perspectiva do EC que de acordo com Morosini (2021): “é um tipo de metodologia bibliográfica, uma vez que está sendo utilizada para identificar e estabelecer o que se tem produzido dentro de cada área do conhecimento”.

O objetivo dessa revisão bibliográfica é identificar em artigos, dissertações e teses sobre o ensino de sexualidade do estudante com deficiência intelectual em séries finais do ensino fundamental. Ao iniciar o desenvolvimento do mapeamento foi utilizado o repositório do Oasisbr. O repositório escolhido evidenciou mais aproximações com o maior número de trabalhos encontrados sobre o objeto de estudo. Contudo, o mapeamento também foi realizado em outras plataformas BTD/CAPES, BDTD/IBICT, SciELO, que não serão discutidos neste estudo. Para alcançar o objetivo do mapeamento da pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: “deficiência intelectual” OR “orientação sexual” OR “sexualidade” e foi utilizado também nesta busca o booleano “OR”.

Nesse cenário, foi possível identificar na base do repositório do Oasisbr: 04 artigos, 02 dissertações e 01 tese. No geral, foram encontrados 07 trabalhos, mas, só foram selecionados 06 trabalhos. Por ter maior aproximação com o escopo da pesquisa inicial, que faz parte do objeto de estudo.

Assim, em posse dos achados, o método de análise desenvolvido nesse trabalho foi com base na Análise de Conteúdo categorial temática que segundo Bardin (2016) consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que adota procedimentos sistemáticos e objetivos, a partir da descrição do conteúdo das mensagens sobre determinado objeto de estudo.

Nessa direção, realizou-se a primeira etapa do EC, a elaboração de um quadro contendo o número de trabalhos encontrados, o ano da publicação, o autor, título, palavras-chave e resumo. Realizou-se a leitura flutuante de cada resumo. E foi sendo estabelecido o critério de incluir ou excluir cada trabalho encontrado sendo que, para o critério de incluir, ressalta-se a importância de abranger o tema de interesse inicial da pesquisa abrangendo o referencial, metodologia e resultados encontrados. Além disso, foi definido um recorte temporal de (2016-2021).



Para os critérios de exclusão, os trabalhos que fogem do escopo da pesquisa inicial. Visto que, os critérios de exclusão foram realizados com base nos levantamentos de trabalhos encontrados, a partir da leitura flutuante de cada resumo, o outro critério estabelecido foi excluir trabalhos que não possuem ligação direta, ou seja, que não aborda a temática específica dentro da área da educação:

3. MAPEAMENTO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE SEXUALIDADE

Nesse mapeamento, o primeiro artigo foi das autoras Chagas e Fernandes (2018) tendo como Título: Sexualidade e a Pessoa com Deficiência Intelectual: Proposição do Tema nas Escolas. Nesse texto, foram encontradas as seguintes palavra-chave: Educação, Sexualidade, Inclusão, Pessoa com deficiência intelectual, o trabalho foi realizado a partir de experiências da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual em proposição do tema nas escolas” parte de experiências compartilhadas em um Centro de Educação Profissional para pessoas com deficiência intelectual, no Estado do Rio de Janeiro. O estudo teve por objetivo produzir um jogo pedagógico, como tecnologia assistiva, para desenvolver nas escolas o debate sobre o tema sexualidade para jovens e adultos com deficiência intelectual.

O segundo artigo tendo como autoras Littig, Caldeira, Córdia, Reis, Ferrão, sendo publicado em 2012 com o seguinte título: sexualidade na deficiência intelectual uma análise das percepções das mães de adolescentes especiais, as palavras-chaves: Educação Especial; Deficiência Intelectual; Sexualidade; Educação Sexual. Tendo como objetivo investigar as percepções de mães de jovens com DI têm sobre a sexualidade e como elas irão refletir na adoção de práticas de educação sexual.

Ainda nesse contexto, temos o terceiro artigo das autoras Gonçalves e Barbosa publicado em 2020. O título é: Opinião de Mães e Profissionais sobre a Sexualidade da Pessoa com Deficiência Intelectual. As palavras-chave encontradas no texto foram: sexualidade, deficiência intelectual, educação sexual. As autoras discutem que o objetivo do trabalho é investigar sobre a sexualidade do deficiente intelectual, segundo a perspectiva de profissionais e familiares que convivem com essa realidade.

A seguir temos o quarto artigo sendo das autoras Maia e Bortolozzi publicado no ano de 2015. Sendo que, em seu título: Concepção de Professores/as no Brasil e Portugal sobre a educação sexual para alunos/as com deficiência intelectual. As palavras-chaves encontradas no texto foi: educação sexual, deficiência intelectual, educação inclusiva. A pesquisa tem por objetivo investigar as concepções de professores e professoras no contexto brasileiro e



português sobre a educação sexual de pessoas com deficiência intelectual sendo que o estudo se baseia-se no modelo social da deficiência e na defesa dos direitos sexuais e reprodutivos dessa população.

Nessa direção, temos a dissertação de mestrado de autoria Ferrai (2016) intitulada: Risco de Abuso sexual em Pessoas com Deficiência Intelectual no contexto familiar sobre a sexualidade. As palavras-chave: educação sexual, sexualidade, deficiência e crianças. Nesse texto é evidente que a sexualidade ser comportamento natural quando é associada à pessoa com deficiência intelectual, envolve diversas crenças e mitos em especial na família, a principal responsável pelo ensino das práticas sexuais e de habilidades de proteção.

Com base na outra dissertação selecionada Silva (2015), cujo título é: Cartografando a gestão familiar do sujeito narrado em uma construção de anormalidade intelectual: Interseções entre gênero, sexualidade e deficiência. Tendo como palavras-chave; sexualidade, objetividade, educação. A proposta do texto foi analisar os discursos envolvidos na produção de sexualidade interpeladas como objeto, privilegiando as interseções entre o corpo, gênero e sexualidade no contexto da gestão familiar considerando os processos sociais complexos que envolvem a construção de posição de sujeitos, nas experiências de sexualidade.

A segunda etapa do EC, é a Bibliografia Sistematizada segundo Morosini et al, (2021, p.67) “a bibliografia sistematizada consiste na relação dos trabalhos de teses/ dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número de trabalho, ano de defesa ou publicação, autor (es), título, nível, objetivos, metodologias e resultados”. Nessa etapa, é importante destacar a seleção de trabalhos mais específico direcionado para área do/a pesquisador/a.

Em continuidade ao mapeamento, o segundo artigo selecionado, a metodologia e os resultados permitem apontar que o jogo como interface de comunicação em práticas inclusivas age a favor do contexto educacional, respondendo de maneira dinâmica a apresentação de um conteúdo descrito no currículo, e atendendo ao paradigma de suporte da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), na defesa da não segregação e acesso aos suportes, no favorecimento à inclusão social e oportunidades da pessoa com deficiência intelectual expor seus desejos e necessidades, com vistas ao pleno desenvolvimento.

Para tanto, elegemos a pesquisa-ação, com o intuito de planejar as formas de transformações das ações e das práticas institucionais, criando na escola uma cultura de análise das práticas que são realizadas. A partir de grupos focais foram levantadas as unidades de significado nas falas dos sujeitos e, posteriormente, estes discursos foram analisados à luz do estudo teórico. Considera-se fundamental a ampliação dos estudos no campo educacional acerca de adaptações curriculares e propostas pedagógicas que contemplem o público-alvo



desta pesquisa, considerando o tema sexualidade, a fim de efetivar reflexões educacionais que promovam mudanças significativas no que é ofertado ao aluno jovem e adultos com deficiência intelectual, nas escolas. Tendo em vista, os dados anotados seguindo o campo preenchido de acordo com o mapeamento do pesquisador, sendo concluída essa etapa.

Desse modo, ainda em concordâncias com as ideias, das autoras supracitadas a Bibliografia Anotada e a Bibliografia Sistematizada são duas etapas relevantes para que as demais etapas do EC, seja categorizado de uma forma sistematizada. Nesse sentido, as autoras esclarecem a terceira etapa do EC, a Bibliografia Categorizada:

[...] é uma etapa que diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido. Para ela essas unidades de sentidos são palavras-chave ou temáticas representativas de acordo com as publicações selecionadas. (Morosini *et al.*, 2021, p. 69).

Por conseguinte, com base sobre a Bibliografia categorizada, descreve-se os principais resultados encontrados na primeira dissertação, na qual a pesquisa de natureza qualitativa foi realizada com três profissionais e três responsáveis por pessoas adultas com deficiência intelectual. Os resultados indicam que existem alguns mitos e tabus em relação ao assunto que não se confirmam na prática, havendo a necessidade de superação desses mitos. Conclui-se que a sexualidade é a mais normal das características humanas sentidas por todos/as e, sendo assim, todos/as têm o direito de usufruí-la, inclusive as pessoas que têm deficiência intelectual.

Além disso, o/a pesquisador/a deve organizar as publicações por blocos, de aproximações temáticas. Nessa perspectiva, o principal objetivo dessa etapa é organizar por “agrupamentos” sendo que as autoras enfatizam a importância de cada categoria. Desse modo, cada categoria pode ser selecionada a partir da literatura ou dos trabalhos encontrados. Nesse contexto, as categorias formadas a partir do mapeamento dos trabalhos selecionados foram subdivididas em três categorias.

Dessa forma, 06 trabalhos analisados foram organizados nas seguintes categorias: Visão da família sobre a Educação Sexual; Negligência da família em reconhecer a sexualidade do/a deficiente intelectual; Ampliação do currículo escolar afim de atender as práticas inclusivas para o debate da sexualidade. Essas 3 categorias foram organizadas em um quadro para sintetizar os principais achados da pesquisa, contudo a depender da abrangência do estudo seria produtivo elaborar uma tabela para cada categoria, segundo Morosini *et al.*, (2021) “criar tabelas diferentes facilita o trabalho quando o volume de publicações é grande. Assim, além de separar cada categoria a tabela final categorizada fica da seguinte maneira”.

Conforme Morosini *et al.* (2021), o objetivo da Bibliografia Propositiva é buscar ir além do que está posto, refletir a partir de pesquisas realizadas sobre determinada temática. Dessa



forma, para as autoras supracitadas essa etapa da Bibliografia Propositiva é o que diferencia a pesquisa do Estado do Conhecimento de outras pesquisas do tipo bibliográfica.

Quadro 1 – Bibliografia Propositiva sobre Sexualidade do/a Deficiente Intelectual

Categorias (3)	Achados	Proposições do estudo	Proposições emergentes
Visão da família sobre a Educação Sexual; Negligência da família em reconhecer a sexualidade do deficiente intelectual; Ampliação do currículo escolar afim de atender as práticas inclusivas para o debate da sexualidade.	Evidenciou-se nos trabalhos selecionados a extrema necessidade de abordar a temática sexualidade no currículo escolar de forma transversal. Bem como, a relevância de desenvolver um trabalho de Educação Sexual com familiares, mães/pais de alunos/as que possuem deficiência intelectual.	Criação urgente de uma política pública educacional de modo que reconheça a sexualidade do/a aluno/a deficiente intelectual. Incorporar as temáticas da Educação Sexual nos currículos escolares (sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental) e acadêmicos para capacitação docente.	O currículo escolar necessita avançar e ser reformulado para que abordagens contínuas e sistemáticas de Educação Sexual sejam desenvolvidas no espaço escolar, por meio do investimento na formação docente continuada. Ressalta-se a necessidade de direcionar cursos de (in)formação para familiares, mães/pais por meio de equipe de multidisciplinar, visando proporcionar conhecimentos e mudanças de atitudes para reconhecer plenamente a sexualidade dos indivíduos com deficiência.

Fonte: Autores (2026).

Contudo, é importante explicar que essa etapa não consiste em fazer uma crítica aos trabalhos selecionados, mas principalmente propor estratégias para a abordagem curricular da sexualidade e demais temáticas da Educação Sexual suscitadas a partir das teses, dissertações e artigos encontrados, os quais foram brevemente analisados a partir do EC. Dessa forma, essa síntese analítica final é de grande relevância para sistematizar as principais possibilidades a partir dos estudos descritos sobre sexualidade em pessoas com Deficiência Intelectual na escola.

Nessa proposição, Furlani (2021) nos alerta que somente o conhecimento científico das Ciências Biológicas não tem sido suficiente para promover uma Educação Sexual de responsabilidade, capaz de modificar comportamentos e de prevenir IST e gravidez entre jovens, visto que vivenciar a sexualidade de forma responsável exige aprendizados, problematizações e (des)construções como um projeto de vida planejado e compartilhado com decisões adequadas para cada idade. Ademais, Furlani (2021, p.105) acrescenta que: “A Educação Sexual não é espaço para dar conselhos pessoais: ela deve discutir temas,



apresentando seu processo de construção conceitual e seus contextos de produção (o contexto histórico, o cultural, o social, o político e o discursivo)”. No caso, de estudantes com Deficiência Intelectual, evidenciamos o quanto (in)formações sobre sexualidade são aclamadas para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas independente das identidades/diferenças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse mapeamento, consideramos fundamental a ampliação dos estudos no campo educacional acerca de discussões sobre a sexualidade da pessoa com Deficiência Intelectual como também as adaptações curriculares e propostas pedagógicas que alcancem o público-alvo desta pesquisa. Desse modo, a fim de efetivar reflexões educacionais que promovam mudanças significativas tanto no campo de práticas inclusivas quanto proporcionar novos significados para a sexualidade de estudantes com deficiência intelectual.

Cabe evidenciar que existem inúmeros mitos e tabus com relação ao assunto que perpassam a prática docente como também a forma como a família, sobretudo mães e pais enxergam a sexualidade de seus filhos/as, muitas vezes, possuindo uma visão equivocada. Tal concepção foi sendo construída histórica e socioculturalmente por meio de ensinamentos de uma educação informal e costuma prevalecer quando não tem acesso à (in)formações seguras e conhecimentos científicos sobre as temáticas da Educação Sexual.

Assim, ressaltamos a necessidade de promover abordagens (extra)curriculares contínuas e sistemáticas sobre as temáticas da Educação Sexual, sobretudo no caso da sexualidade da pessoa com Deficiência Intelectual a fim de reconhecer essa dimensão de forma plena, posto que faz parte do desenvolvimento humano. É sentida e vivenciada por todas as pessoas, logo cada um/a tem o direito de usufruí-la, expressando seus desejos, prazeres e suas experiências de vida, inclusive as pessoas que têm Deficiência Intelectual.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDION-AMMR. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. 10. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças Tukúna:** possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.



ARRUDA, Marina Patrício; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 19-210, jan./jun. 2012.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: temas transversais. Orientação sexual. Brasília, DF, 1998 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 7 set 2022.

CHAGAS, Patrícia Monteiro Lima; FERNANDES Edicléa Mascarenhas: Sexualidade e a pessoa com deficiência intelectual: proposição do tema nas escolas. **Revista Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 199-216, jan.- jun. 2018 Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/index>. Acesso em: 24 jul. 2026.

DSM-V, **Manual de Diagnóstico e Estatística de transtornos mentais**. Associação Americana de psiquiatria. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERRARI, Isa Maria de Souza Fernandes. **Risco de abuso sexual em pessoas com deficiência intelectual e contexto familiar sobre sexualidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7765>. Acesso em: 22 jul. 2026.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed, Londrina: Edel, 2010.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual e relações de gênero: onde/como a Biologia se coloca nessa discussão? In: SOUZA, Elaine de Jesus; SANTOS, Claudiene; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz (org.). **Interculturalidade e transdisciplinaridade**: “o que a Biologia tem a ver com isso?” Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 91-110.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade ético-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONÇALVES, Joseane Peres; BARBOSA, Maria Madalena Freitas. Opiniões de mães e profissionais sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-30, e020021, 2020.

LITTIG, Patrícia Mattos Caldeira Brant; CÁRDIA, Daphne Rajab; REIS, Luciana Bicalho; FERRÃO, Erika da Silva: Sexualidade na Deficiência Intelectual: uma Análise das Percepções de Mães de Adolescentes Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 469-486, jul.-set., 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HTZv4nDgMykT7MQcFqZKSGS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 5 nov. 2021.

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, A.C B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: princípios para ação. **Revista Doxa**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. Conceções de professores/as no Brasil e em Portugal sobre a educação sexual para alunos/as com deficiência intelectual. In: LIMA-RODRIGUES, L.; RODRIGUES, D.; PIRES, L. A.; LOUREIRO, M. **Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-inclusão**: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial - “Educação, inclusão e inovação”. Lisboa: Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2017. p. 421-431. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52356>. Acesso: 5 nov. 2021.

MARTONE, Celso Luiz. Modelo básico para economia fechada e aberta. In: LOPES, Luiz Martins; VASCONCELOS, Marco Antonio Sandoval de (org.). **Manual de macroeconomia**: nível básico e nível intermediário. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 120-200.

NARDI, H. C.; QUARTIEIRO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**: Revista Latinoamericana, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2933/293323029004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; MOROSINI, Marília; GUEDES, Josevânia Teixeira. Iniciação científica e formação acadêmica: a perspectiva dos gestores de uma universidade em Sergipe/Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4, 2015, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015. p. 510-515.

PACHECO, M. E. M. S. Caracterização do adolescente. In: VITALLE, M. S. S.; MEDEIROS, E. H. G. R. (coord.). **Adolescência**: uma abordagem ambulatorial. Baureri: 2008. p. 9-16.

SILVA, Sandra Maria Alexandre da. **Cartografando a gestão familiar do sujeito narrado em uma construção de anormalidade intelectual**: intersecções entre gênero, sexualidade e "deficiência. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=96479#>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação sexual “além do biológico”**: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. Porto Alegre, 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, Elaine de Jesus; MAKNAMARA, Marlécio. **Biologias para questionar**: saberes e ensinar vidas. João Pessoa: Ideia, 2024.