**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADEFEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe de Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
CAMILA ESTIMA DE OLIVEIRA SOUTO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

**EDITORA DA FURG**

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

**COMITÊ EDITORIAL**
Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS –
Brasil editora@furg.br

Momento

**EDITORA CHEFE**
Caroline Braga Michel, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

**EDITORA ADJUNTA**
Magda de Abreu Vicente, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

**CONSELHO EDITORIAL**
Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Gustavo Freitas, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Kamila Lockman, Universidade Federal do Rio Grande –FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

**ASSISTENTE DE EDITOR**
Fernanda Santos Rocha, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Franciesca Goulart Santos, Universidade Federal do Rio Grande – FURG Rio Grande, RS, Brasil
Juliana Silva Cabrera, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Leonardo de Souza Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil
Lucas Costa Grimald, Universidade Federal do Rio Grande -FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Marília Zuchoski Neves, Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Myrna Susan Gowert Madia Berwaldt–FURG–Rio Grande,RS, Brasil
Tais Barbosa, Universidade Federal do Rio Grande -FURG - Rio Grande, RS, Brasil
Tatiane Carijio Zucchetti, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: http://www.momento.furg.br

Participante
do PIDL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

# Momento

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

Editora da furg

E-ISSN 2316-3100

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Momento: Diálogos em Educação | Rio Grande | v. 33 (2) | p. 1-446 | 2024. |

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2024

Diagramação e formatação: Gilmar Torchelsen
Capa: Carolina dos Santos Espíndola e Tatiane Carijio Zucchetti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 33, n. 2 (2024) –Rio Grande: Ed. da FURG, 2024.

Modo de acesso: <https://periodicos.furg.br/momento>.
Quadrimestral a partir de 2018.
Subtítulo varia.
Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- . Suspenso entre 2008 e 2009.
A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.
Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação 37

Os textos publicados nesta revista – no que se refere ao conteúdo, à correção ortográfica e linguística e ao estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

**SUMÁRIO**

Expediente ..... 1
Editorial ..... 7
Editorial em Inglês ..... 10
Editorial em Espanhol ..... 13

***Dossiê Temático***

Apresentação do Dossiê ..... 16
A transversalidade da educação especial na Educação de Jovens e Adultos: desafios para a efetiva inclusão escolar ..... 27
Educação especial na educação do campo, indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? ..... 56
Estudantes indígenas com deficiência em Minas Gerais: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica ..... 81
Atendimento educacional especializado e práticas inclusivas em uma escola do campo na baixada fluminense no Rio de Janeiro ..... 100
Trajetórias da organização dos espaços da educação especial no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul ..... 125
Política pública, gestão e financiamento da educação profissional e tecnológica com foco na inclusão das pessoas com deficiência ..... 145
Impactos da terceirização de profissionais para acessibilidade de estudantes com deficiência no contexto dos Institutos Federais ..... 169
Processos de inclusão das pessoas com deficiência: o que dizem os estudantes da educação profissional técnica de nível médio? ..... 188

Inclusão escolar de pessoas com deficiência na educação profissional técnica de nível médio: uma análise das pesquisas brasileiras ..... 207
Redistribución, reconocimiento y representación como ejes para la inclusión social y educativa ..... 233
Formação docente e educação especial em transversalidade às modalidades de ensino na educação básica: conversações com a Professora Denise Meyrelles de Jesus ..... 248

***Artigos de Fluxo Contínuo***

Bioética no ensino de Biologia: significação docente sobre essa perspectiva emergente ..... 262
Estágio supervisionado no ensino fundamental: Experiências formativas em escola pública municipal da Amazônia bragantina ..... 287
Formação de professores em gênero e sexualidade na educação básica: uma revisão integrativa ..... 315
Constituição identitária profissional docente de alfabetizadores: um sobrevoo pela literatura ..... 337
Estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada de professores em exercício: uma revisão sistemática de literatura ..... 364
Aproximações e tensões do currículo escolar: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas ..... 386
A educação ambiental como expressão da cultura no contexto da educação do campo .. 404
O bullying no contexto escolar e os artefatos culturais: uma análise da animação “As aventuras de Peabody e Sherman” ..... 421

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# EDITORIAL v. 33, nº. 02, 2024

"Falar bem, escrever muito bem e, sobretudo, contar ainda melhor. Eu devia escrever esses expedientes para um bom futuro", (COUTO, 2025, p. 23) era o que afirmava Kindzu, personagem de Mia Couto no seu famoso livro *Terra Sonâmbula*. Kindzu vivia as agruras e adversidades da Guerra Civil Moçambicana ocorrida em fins do século XX na África. O personagem, consagrado porque sabia ler e escrever, também entendia a importância do conhecimento adquirido no processo escolar para "um bom futuro". À princípio, transpor a realidade africana para a brasileira, pode parecer pouco provável, mas quando chegamos a edição n. 2, volume 33, do ano de 2024, da Revista Momento- Diálogos em Educação, o fizemos após a drástica e recente pandemia da Covid-19 e da tragédia climática que assolou o estado do Rio Grande do Sul nos meses de maio e junho, o que nos faz refletir que guerras, pandemias, e tragédias climáticas, acabam impactando em nossas vidas e na de nossas crianças, de um modo ou de outro.

Todavia, publicar esse número no presente mês e ano, reflete o empenho de nossa equipe e, ao mesmo tempo, demonstra nosso comprometimento científico com as discussões que tratam de temáticas que são, sobretudo, diversas, porém, atravessadas pelo tema da educação. Assim, o presente número é composto pelo dossiê "Políticas de educação especial e inclusão escolar em transversalidade às modalidades de ensino na educação básica- educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena, educação quilombola e educação do campo", organizado pelas professoras Dra. Clarissa Haas (UFRGS) e Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (UPF). O mesmo é composto por 09 artigos nacionais, 01 internacional e 01 entrevista, sendo esta realizada com a pesquisadora *Denise Meyrelles de Jesus* no tema da formação docente e a Educação Especial em transversalidade às modalidades de ensino na Educação Básica, onde foram pautadas questões políticas, pedagógicas e éticas que atravessam essa temática no contexto nacional e no âmbito dos entes federados na contemporaneidade. O artigo internacional, intitulado *Redistribución, reconocimiento y representación como ejes para la inclusión social y educativa*, é de autoria de Mónica del Carmen Reyes Verduzco, professora da Universidad Multitécnica Profesional y la Universidad UNIVER Colima, no México.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Além do dossiê, publicamos, neste número, mais 8 artigos de fluxo contínuo que debatem diferentes temáticas mas, ao mesmo tempo, convergem. O artigo "Bioética no ensino de Biologia: significação docente sobre essa perspectiva emergente", de autoria de Alisson Carlos Avelino Santos (UFPI) e Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI), objetiva analisar as significações de docentes acerca da Bioética e seu ensino. Já o artigo intitulado "Estágio supervisionado no ensino fundamental: Entre experiências formativas em escola pública municipal da Amazônia bragantina", escrito por Antonio Matheus do Rosário Corrêa (UFPA), Larissa Fernanda Alves Conde (UFPA) e Maria Gorete Rodrigues Cardoso (UFPA), proporciona às leitoras e aos leitores uma análise crítica sobre a aprendizagem e a formação docente na etapa de exercício da prática pedagógica, que é realizada durante seu estágio probatório.

O texto "Formação de professores em gênero e sexualidade na educação básica: uma revisão integrativa", de Tiago Zeferino dos Santos (unisul), Luciano Daudt da Rocha (unisul) e Natanael de Medeiros (unibave), parte da metodologia de revisão integrativa de artigos para refletir sobre a formação docente. Do mesmo modo, Francisco Marcos Pereira Soares (UFPI), Antonia Edna Brito (UFPI) e Joelson de Sousa Morais (UFMA), no artigo intitulado "Constituição identitária profissional docente de alfabetizadores: um sobrevoo pela literatura", utilizam métodos semelhantes para refletir sobre a identidade de docentes alfabetizadores. Ainda, o artigo "Estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada de professores em exercício: uma revisão sistemática de literatura", redigido por Isabele Sacilotto (Unicamp) e Evely Boruchovitch (Unicamp), também identifica, por meio de um estudo da literatura, como docentes que atuam na Educação Básica lidam com seu processo de aprendizagem.

Por fim, considerando a educação de uma maneira ampla, o artigo de Alexandre Paulo Loro (UFFS), Jonny Alex Guimarães (UFFS) e Júlia Carolina Vizzotto de Conto (UFFS), intitulado "Aproximações e tensões do currículo escolar: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas", nos ajuda a elaborar uma análise teórica, focalizando nas influências epistemológicas que consolidaram as Ciências da Educação. Na mesma direção, o artigo sobre a "Educação ambiental como expressão da cultura no contexto da educação do campo", escrito por Patrícia Borges (UFG) e Gabriel Carvalho (UEG), elucida e discute a concepção


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 3, p. 7 - 9, set./dez., 2023.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de cultura a partir de uma experiência de Educação Ambiental (EA) em um curso de Licenciatura em Educação do Campo. “Aventuras de peabody e sherman: refletindo sobre o bullying no contexto escolar”, escrito por Tuany Barbosa Meneses (FURG) e Joanalira Magalhães (FURG) analisa o referido filme trazendo uma problemática sobre suas possibilidades de abordagem em relação à temática do bullying, na educação brasileira.

Como é possível perceber na apresentação desta edição, “falar bem, escrever muito bem e, sobretudo, contar ainda melhor” (COUTO, 2025, p. 23), no âmbito da formação de professores e da aprendizagem elaborada em ambientes escolares e não escolares, requer uma formação pedagógica que perpassa aprofundamentos científicos e diversas possibilidades, apresentadas aqui sob a aguçada análise de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes regiões do Brasil.

Desejamos assim, uma excelente leitura!

**Editoras**

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

## Referências

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**EDITORIAL v. 33, nº. 02, 2024**

"Speak well, write very well and above all, tell even better. I should write these documents for a good future", (COUTO, 2025, p. 23) that was what Kindzu said, Mia Couto's character in her famous book *Terra Sonâmbula* (Sleepwalking Land). Kindzu experienced the hardships and adversities of the Mozambican Civil War that occurred at the end of the 20th century in Africa. The character is renowned because he knew how to read and write and he also understood the importance of the knowledge acquired in the school process for "a good future". At first transposing the African reality to the Brazilian one may seem unlikely, but when we reach edition no. 2 volume 33, 2024 of *Revista Momento – Diálogos em Educação* we did so after the drastic Covid-19 pandemic and the recently climate tragedy that devastated the state of Rio Grande do Sul in May and June, which makes us reflect that wars, pandemics and climate tragedies end up impacting our lives and those of our children in one way or another.

However, publishing this number in this present month and year reflects the commitment of our crew and at the same time it shows our scientific commitment with the discussions that deal with themes that are above all diverse but crossed by the theme of education. Thus. this issue is composed of the dossier "Special education and school inclusion policies transversal to teaching modalities in basic education - youth and adult education, professional education, indigenous education, quilombola education and rural education", organized by the teachers Dr. Clarissa Haas (UFRGS) and Dr. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (UPF). This issue is composed by 09 national articles, 01 international and 01 interview, which was carried out with the researcher Denise Meyrelles de Jesus on the topic of teaching training and Special Education in transversality with teaching modalities in Basic Education, where political, pedagogical and ethical issues were discussed, issues that across this theme in the national context and within the scope of federated entities in contemporary times. The international article entitled "*Redistribución, reconocimiento y representación como ejes para la inclusión social y educativa"* (Redistribution, recognition and representation as axes for social and educational inclusion), authored by Mónica del Carmen Reyes Verduzco, teacher of Universidad Multitécnica Profesional (Professional Multi Technical University) and Universidad UNIVER (UNIVER University) Colima, Mexico.


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 2, p. 10-12, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

In addition to the dossier we publish in this issue 8 more continuous flow articles that discuss different topics but at the same time they converge. The article "*Bioética no ensino de Biologia: significação docente sobre essa perspectiva emergente*" (Bioethics does not teach Biology: teaching significance on this emerging perspective) authored by Alisson Carlos Avelino Santos (UFPI) and Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI), aims to analyze the meanings of teachers regarding bioethics and their teaching. There is an article entitled "*Estágio supervisionado no ensino fundamental: Entre experiências formativas em escola pública municipal da Amazônia bragantina*" (Supervised, not fundamental teaching: Between formative experiences in the municipal public school of bragantina Amazon) written by Antonio Matheus do Rosário Corrêa (UFPA), Larissa Fernanda Alves Conde (UFPA) and Maria Gorete Rodrigues Cardoso (UFPA), provides readers with a critical analysis of learning and teacher training in the stage of pedagogical practice exercise, which is carried out during its probationary period.

The text "*Formação de professores em gênero e sexualidade na educação básica: uma revisão integrativa*" (Teacher training in gender and sexuality in basic education: an integrative review), by Tiago Zeferino dos Santos (Unisul), Luciano Daudt da Rocha (Unisul) and Natanael de Medeiros (Unibave), part of the methodology of the articles' integrative review to reflect about the teacher training. In the same way, Francisco Marcos Pereira Soares (UFPI), Antonia Edna Brito (UFPI) and Joelson de Sousa Morais (UFMA), in the article entitled "*Constituição identitária profissional docente de alfabetizadores: um sobrevoo pela literatura*" (Professional identity constitution of Literacy teachers: an overview of literature) they use similar methods to reflect about the Literacy teachers identity. Furthermore, the article "*Estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada de professores em exercício: uma revisão sistemática de literatura*" (Learning strategies and self-regulated learning of in-service teachers: a systematic literature review), written by Isabele Sacilotto (Unicamp) and Evely Boruchovitch (Unicamp), also identify by a literature study how teachers that work in Basic Education deal with their learning process.

Finally, considering education in a broad way, the article by Alexandre Paulo Loro (UFFS), Jonny Alex Guimarães (UFFS) and Júlia Carolina Vizzotto de Conto (UFFS), entitled "*Aproximações e tensões do currículo escolar: das teorias tradicionais às teorias*


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

*pós-críticas*" (Approaches and tensions in the school curriculum: from traditional theories to post-critical theories) helps us to develop a theoretical analysis, focusing on the epistemological influences that consolidated Educational Sciences. In the same direction, the article "*Educação ambiental como expressão da cultura no contexto da educação do campo*" (Environmental Education as an expression of culture in the context of rural education" written by Patrícia Borges (UFG) and Gabriel Carvalho (UEG) elucidates and discusses the conception of culture based on an Environmental Education experience in a graduation in Rural Education. "*As aventuras de Peabody e Sherman: refletindo sobre o bullying no contexto escolar*" (Mr Peabody and Sherman: reflecting on bullying in the school context) written by Tuany Barbosa Meneses (FURG) and Joanalira Magalhães (FURG) analysis the mentioned film, bringing an issue about its possibilities of approach in relation to the theme of bullying in Brazilian education.

As it is possible to notice in this edition presentation "speak well, write very well and above all, tell even better" (COUTO, 2025, p. 23) within the scope of teacher training and learning carried out in school and non-school environments, it requires pedagogical training that encompasses scientific insights and various possibilities presented here under the excited analysis of researchers from different regions of Brazil.

We wish you an excellent reading!

**Publishers**

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

**References**

COUTO, Mia. Terra Sonâmbula. 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# EDITORIAL v. 33, nº. 02, 2024

"Hablar bien, escribir muy bien y, sobre todo, contar aún mejor. Yo debía escribir esos expedientes para un buen futuro", (COUTO, 2025, p. 23) era lo que afirmaba Kindzu, personaje de Mia Couto en su famoso libro Tierra Sonámbula. Kindzu vivía las amarguras y adversidades de la Guerra Civil Mozambiqueña ocurrida a finales del siglo XX en África. El personaje, consagrado porque sabía leer y escribir, también entendía la importancia del conocimiento adquirido en el proceso escolar para "un buen futuro". Al principio, transponer la realidad africana a la brasileña, puede parecer poco probable, pero cuando llegamos a la edición n. 2, volumen 33, del año 2024, de la Revista Momento Diálogos en Educación, lo hicimos después de la drástica y reciente pandemia de Covid-19 y de la tragedia climática que asoló el estado del Río Grande del Sur en los meses de mayo y junio, lo que nos hace reflejar que guerras, pandemias, y tragedias climáticas, acaban impactando en nuestras vidas y en la de nuestros niños, de un modo u otro.

Sin embargo, publicar ese número en el presente mes y año, refleja el empeño de nuestro equipo y, al mismo tiempo, demuestra nuestro compromiso científico con las discusiones que tratan de temáticas que son, sobre todo, diversas, sin embargo, atravesadas por el tema de la educación. Por consiguiente, este apartado se compone del dossier "Políticas de educación especial e inclusión escolar en transversalidad a las modalidades de enseñanza en la educación básica educación de jóvenes y adultos, educación profesional, educación indígena, educación quilombola y educación del campo", organizado por las profesoras Dra. Clarissa Haas (UFRGS) y la Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (UPF). El mismo está compuesto por 09 artículos nacionales, 01 internacional y 01 entrevista, siendo esta realizada con la investigadora Denise Meyrelles de Jesus en el tema de la formación docente y la Educación Especial en transversalidad a las modalidades de enseñanza en la Educación Básica, donde fueron pautadas cuestiones políticas, pedagógicas y éticas que atraviesan esa temática en el contexto nacional y en el ámbito de los entes federados en la contemporaneidad. El artículo internacional, titulado *Redistribución, reconocimiento y representación como ejes para la inclusión social y educativa*, es de autoría de Mónica del Carmen Reyes Verduzco, docente de la Universidad Multitécnica Profesional y de la


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidad UNIVER Colima, en México.

Además del dossier, publicamos, en este número, otros 8 artículos de flujo continuo que debaten diferentes temáticas pero, al mismo tiempo, convergen. El artículo "Bioética en la enseñanza de Biología: significación docente sobre esa perspectiva emergente", de autoría de Alisson Carlos Avelino Santos (UFPI) y Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI), tiene como objetivo analizar las significaciones de docentes acerca de la Bioética y su enseñanza. Ya el artículo titulado "Prácticas supervisadas en la enseñanza primaria: Entre experiencias formativas en la escuela pública municipal de la Amazonia bragantina", escrito por Antonio Matheus do Rosário Corrêa (UFPA), Larissa Fernanda Alves Conde (UFPA) y Maria Gorete Rodrigues Cardoso (UFPA), proporciona a las lectoras y a los lectores un análisis crítico sobre el aprendizaje y la formación docente en la etapa de ejercicio de la práctica pedagógica, que es realizada durante su pasantía probatoria.

El texto "Formación de profesores en género y sexualidad en la educación básica: una revisión integrativa", de Tiago Zeferino dos Santos (unisul), Luciano Daudt da Rocha (unisul) y Natanael de Medeiros (unibave), parte de la metodología de revisión integrativa de artículos para reflexionar sobre la formación docente. Del mismo modo, Francisco Marcos Pereira Soares (UFPI), Antonia Edna Brito (UFPI) y Joelson de Sousa Morais (UFMA), en el artículo titulado "Constitución identitaria profesional docente de alfabetizadores: un sobrevuelo por la literatura", utilizan métodos similares para reflexionar sobre la identidad de docentes alfabetizadores. Asimismo, el artículo "Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado de profesores en ejercicio: una revisión sistemática de literatura", redactado por Isabele Sacilotto (Unicamp) y Evely Boruchovitch (Unicamp), también identifica, por medio de un estudio de la literatura, como docentes que actúan en la Educación Básica se ocupan con su proceso de aprendizaje.

Por último, considerando la educación de una manera amplia, el artículo de Alexandre Paulo Loro (UFFS), Jonny Alex Guimarães (UFFS) y Júlia Carolina Vizzotto de Cuento (UFFS), titulado "Aproximaciones y tensiones del currículo escolar: de las teorías tradicionales a las teorías poscríticas", nos ayuda a elaborar un análisis teórico, centrándose en las influencias epistemológicas que consolidaron las Ciencias de la Educación. En la misma dirección, el artículo sobre la "Educación ambiental como expresión de la cultura en el


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

contexto de la educación del campo", escrito por Patrícia Borges (UFG) y Gabriel Carvalho (UEG), aclara y discute la concepción de cultura a partir de una experiencia de Educación Ambiental (EA) en un curso de Licenciatura en Educación de Campo. "Aventuras de Peabody y Sherman: reflexionando sobre el bullying en el contexto escolar", escrito por Tuany Barbosa Meneses (FURG) y Joanalira Magalhães (FURG) analiza dicha película trayendo una problemática sobre sus posibilidades de abordaje en relación a la temática del bullying, en la educación brasileña.

Cómo es posible percibir en la presentación de esta edición, "hablar bien, escribir muy bien y, sobre todo, contar aún mejor" (COUTO, 2025, p. 23), en el ámbito de la formación de profesores y del aprendizaje elaborado en ambientes escolares y no escolares, requiere una formación pedagógica que trasciende profundizaciones científicas y diversas posibilidades, presentadas aquí bajo el agudo análisis de investigadores e investigadoras de diferentes regiones de Brasil.

¡Así lo deseamos, una excelente lectura!

**Editorias**

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

**Referencias**

COUTO, Mia. Terra Sonâmbula. 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# APRESENTAÇÃO

## ASSIMETRIAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TRANSVERSALIDADE ÀS MODALIDADES DE ENSINO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Clarissa Haas[1]
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani[2]

Desde o início do século XXI, é possível afirmar que o Brasil vem consolidando um ordenamento jurídico e normativo que redimensiona a modalidade da Educação Especial a partir da perspectiva da educação inclusiva. Dentre um conjunto de diretrizes, destacamos o Documento orientador da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) que celebrou seus 15 anos de publicação em 2023; a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência que, na mesma década, foi recepcionada integralmente como texto constitucional brasileiro (Brasil, 2009); a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), publicada na década seguinte, fortalecendo os direitos sociais das pessoas com deficiência no Brasil associada ao reconhecimento da deficiência como uma questão de direitos humanos e de construção de políticas públicas.

Considerando a inclusão escolar como uma diretriz inegociável, a retomada do percurso histórico referente a esse período nos aponta indícios de que a construção dos sistemas educacionais inclusivos no país vem constituindo-se como um movimento associado a avanços e retrocessos, bem como, a reiteradas disputas e tensões entre grupos sociais distintos envolvendo concepções éticas, políticas e pedagógicas antagônicas.

Neste sentido, o Dossiê **"Políticas de Educação Especial e inclusão escolar em transversalidade às modalidades de ensino na Educação básica - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo**", parte do reconhecimento de que a educação inclusiva instiga a reflexão das

[1] Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do PPGEDU-UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS (NEPIE/UFRGS). E-mail de contato: haascla@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Licenciada em História pela UPF e Pedagogia pela Faculdade Anglo-Americano de Chapecó/SC. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista Pq/CNPq. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

especificidades dos espaços e tempos escolares da Educação Básica associada às múltiplas identidades do público-alvo demandante da modalidade da Educação especial. Seu objetivo central é ampliar o debate no campo da pesquisa em educação sobre a dimensão da transversalidade da Educação Especial em relação às modalidades de ensino da Educação Básica, destacadas a seguir: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo.

Portanto, elegemos dar foco aos saberes e fazeres da Educação Especial assumindo a transversalidade como sua característica principal na contemporaneidade e as modalidades de ensino da Educação Básica como uma "forma escolar" que se relaciona diretamente com os fins da educação inclusiva. Conforme Comentário Geral n. 04 da Organização das Nações Unidas: "O objetivo da educação inclusiva deve ser a promoção do respeito mútuo, a valorização de todas as pessoas e a construção de ambientes educacionais em que a abordagem da aprendizagem, a cultura da instituição e o próprio currículo reflitam o valor da diversidade"[3] (ONU, 2016, p. 06).

Além disso, considerando que a Educação Básica incorporou a partir do ordenamento jurídico o "comum" como princípio e a "diferença" como direito (Cury, 2002), as modalidades de ensino repercutem uma organização pedagógica específica em que a igualdade se articula com a equidade na escolarização de determinados grupos sociais historicamente discriminados, tornando-se injustificadas as assimetrias históricas e políticas que caracterizam o precário investimento do Estado nas respectivas modalidades.

Nas normativas nacionais, as etapas e modalidades de ensino são descritas em suas dimensões orgânicas, articuladas e sequenciais (Brasil, 2010; Brasil, 2022). Para o debate que propomos, interessa-nos destacar as duas primeiras dimensões citadas em relação às modalidades de ensino: "a dimensão *orgânica* é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes" (Brasil, 2022, artigo 25, I). A dimensão da *articulação* "implica a articulação entre as dimensões orgânica e sequencial das etapas e modalidades da Educação Básica e a "ação coordenada e integradora do seu conjunto" (Brasil, 2022, artigo 25, II). Compreendemos essa última dimensão como a tradução da função da *transversalidade* da Educação Especial.

[3] Tradução livre do texto original em inglês.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Pactuando tais premissas, o conjunto de artigos que compõem esse Dossiê pauta-se na dimensão da articulação e da *transversalidade* entre a Educação Especial e as respectivas modalidades de ensino na Educação Básica, sem perder de vista a dimensão orgânica de cada uma das modalidades. Assim, constituem os principais eixos temáticos de discussão:

- o direito à educação elaborado como justiça social aos estudantes público-alvo da Educação Especial cujos contextos singulares de vida os inscrevem como demandantes das modalidades de ensino da Educação Básica em evidência neste dossiê;
- a identificação do público-alvo da Educação Especial nas respectivas modalidades de ensino da Educação Básica em uma dimensão interseccional;
- a configuração política e pedagógica das modalidades de ensino em transversalidade à Educação Especial envolvendo distintos contextos escolares, sistemas e redes de ensino;
- os desafios, tensões e perspectivas em relação à inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo.

A partir dos eixos temáticos propostos, buscamos problematizar a relação assimétrica da produção da pesquisa em Educação Especial em relação às modalidades de ensino da educação escolar brasileira na Educação Básica. Refletindo movimento análogo àquele observado no âmbito das políticas educacionais, as modalidades de ensino têm tido pouco espaço no campo da pesquisa em Educação Especial comparado ao investimento em outras temáticas.

Em balanço da produção acadêmica do Grupo de Trabalho - Educação Especial (GT 15) nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) ocorridas entre 2011 e 2021, Jesus, Baptista e Caiado (2023) analisam os 149 trabalhos apresentados no período, sendo que no tema modalidades em diálogo com a Educação Especial identificam apenas 5 trabalhos: 02 dedicados à Educação de Jovens e Adultos (Haas, Baptista, 2013; Silva, 2021), 01 dedicado à Educação Profissional (Turchiello, 2019) e 02 tratando sobre a Educação do Campo (Nozu, Bruno, 2017; Domingos, Araújo, 2021). Considerando a importância da Associação na divulgação da pesquisa em educação, entendemos que esses indicadores constituem um alerta à comunidade científica nacional da área.

Ademais, em pesquisa da Educação de Jovens e Adultos em interface com a Educação Especial, Haas (2013) afirma a (in) visibilidade dos jovens e adultos com deficiência no texto


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

legal e normativo da política pública de Educação Especial como um cenário que contribui para a permanência de um quadro histórico que trata a EJA como um ensino de "segunda ordem" e compactua com a dupla exclusão dos jovens e adultos com deficiência: "Se, de um lado, as políticas públicas da EJA têm dificuldade de reconhecer seus coletivos, a Educação Especial também precisa definir ações para esse público" (Haas, 2015, p. 353).

Por sua vez, Caiado e Meletti (2011) ao tratar da Educação Especial em relação à Educação do Campo questionam-se: "Como pesquisadoras na área da Educação Especial, num determinado momento de nossa vida acadêmica, nos perguntamos: e a Educação Especial na Educação do Campo? Existe essa interface?" (Caiado, Meletti, 2011, p. 93). Transcorridos 13 anos da publicação das autoras, estendemos a pergunta a todas as modalidades em foco neste Dossiê: "Existe essa interface?". Embora observemos deslocamentos do contexto apresentado no início do século XXI, compreendemos que o questionamento de Caiado e Meletti (2011) permanece atual e reiteramos o importante papel da universidade na universalização da produção do conhecimento em Educação Especial considerando as especificidades das modalidades de ensino.

Analisando comparativamente o número de trabalhos recebidos para este Dossiê na sua etapa de chamada pública[4] e na sua composição final, temos subsídios para inferir que há uma tendência de expansão da pesquisa na interface da Educação Especial e da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, nos últimos anos, manifesta no maior número de textos desta publicação dedicados a essa articulação. Atribuímos esse movimento à expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir dos Institutos Federais de Educação, cuja publicação de sua lei de criação ocorreu no mesmo ano da publicação do Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a; Brasil, 2008b).

> Portanto, a criação dos institutos federais traz em seu bojo a aposta em uma sociedade mais democrática e inclusiva que, por meio da desterritorialização de seus campi, amplia consideravelmente a oferta da educação básica e profissional para todas as regiões do país, e simultaneamente qualifica sua comunidade acadêmica para serem produtores de conhecimento e de tecnologias e não meros consumidores ou reprodutores. (Haas, Sozo, 2020, p. 53)

[4] Em conformidade com o "Edital de Seleção de Propostas de Dossiê da Revista Momento: Diálogos em Educação", divulgado em 2023/2, este Dossiê é composto por 10 artigos, sendo que 6 textos foram indicados pelas organizadoras na proposta submetida ao Edital; e 04 textos foram aprovados em chamada pública da Revista com a coordenação/mediação da primeira organizadora do Dossiê.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nossa compreensão é que a expansão da pesquisa na interface entre Educação Especial e Educação Profissional reflete a importante capilaridade da política dos Institutos Federais no país na oferta da educação e da formação para o trabalho, bem como, no desenvolvimento das dimensões da ciência e da tecnologia. Além disso, as pesquisas, reunidas neste Dossiê, com foco na escolarização das pessoas com deficiência nos Institutos Federais apontam como tendência que os pesquisadores dedicados a essa temática, em sua maioria, são aqueles que atuam nesse campo profissional, como servidores - docentes, gestores, técnicos administrativos em educação. Ou seja, são protagonistas dos processos de inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e investigadores da conjuntura política ao qual fazem parte.

Em nossa leitura, a configuração dos Institutos Federais como espaços que fomentam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, desde os cursos técnicos de nível médio, associada à consolidação das políticas de ações afirmativas nessas instituições são alguns dos fatores que impulsionam a ampliação na pesquisa nesse escopo.

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), a maioria das matrículas da Educação Profissional Técnica Nível Médio estão no ensino comum (99,7%), sendo a modalidade que tem o maior contingente de estudantes na escolarização na escola regular e aquela que teve a maior proporção de alunos incluídos entre 2018 e 2022 (7,5 p.p). Tratando a política pública como um "construto político e de pesquisa" (Muller e Surel, 2002, p. 12) compreendemos que a ampliação do acesso à escolarização nessa modalidade de ensino é um dos fatores que têm movimentado a "agenda pública"[5] (Capella, 2020) e mobilizado os profissionais a pesquisarem sobre seus cotidianos. Ao mesmo tempo que com o ingresso dos estudantes com deficiência nessas instituições ampliam-se os desafios, e esses são manifestos nas pesquisas que compõem esse dossiê, observamos o engajamento dos atores da política pública na dimensão da pesquisa como uma perspectiva favorecedora para a qualificação das instituições em prol da inclusão escolar.

No conjunto dos 6 textos dedicados à referida interface há a presença de pesquisadores vinculados aos Institutos Federais das cinco regiões do país: Sul - Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Sudeste - Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Centro-Oeste - Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), Nordeste - Instituto Federal da Bahia

[5] A formação de agenda é um dos elementos centrais no campo de análise de políticas públicas e envolve transformar questões de interesse público em prioridade governamentais.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(IFBA), Norte - Instituto Federal do Amazonas (IFMA).

Cabe ainda destacar que os textos apresentados neste Dossiê refletem a diversidade geográfica dos estudiosos das áreas da Educação e Educação Especial em âmbito nacional, pois reúne um coletivo de pesquisadores vinculados a 11 instituições de Ensino Superior e 06 Institutos Federais de Educação situados nas 5 regiões do país e a 3 Redes Públicas Municipais de Educação Básica. Além disso, propõe a internacionalização da pesquisa contando com a participação de pesquisadora vinculada à instituição de ensino superior mexicana. A seguir, apresentamos os textos convidando as/os caríssimas/os leitores à leitura e reflexão.

O primeiro texto do Dossiê discute a transversalidade da ação da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto, de autoria da pesquisadora *Clarissa Haas*, analisa os indicadores educacionais de acesso do público com deficiência na EJA no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul (RS) e problematiza a eliminação de barreiras nos contextos escolares da EJA com foco na acessibilidade curricular e no Atendimento Educacional Especializado. Fundamentada na concepção bidimensional de justiça social da estudiosa norte-americana Nancy Fraser, a autora aborda as referidas modalidades em interface. A transversalidade é abordada como um pilar estruturante da modalidade da Educação Especial em uma relação de complementaridade e horizontalidade *com* os saberes da EJA.

Na sequência, o artigo do pesquisador *Washington Cesar Shoiti Nozu* analisa as diretrizes políticas nacionais da Educação Especial na Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica. Trata-se de estudo documental cujos resultados apontam orientações textuais incipientes e de diferentes alcances para as modalidades supracitadas. Conforme o autor, faz-se necessária uma maior atenção às diferenças socioculturais e às necessidades educacionais dos estudantes demandantes dessas modalidades em prol da garantia do direito à educação.

O terceiro texto do Dossiê aborda a interface entre a Educação Especial e a Educação Indígena como uma articulação recente na política pública nacional. A autoria é de *Michele Aparecida de Sá, Augusto César Cardoso Mendes* e *Letícia de Oliveira Brazão,* e o objetivo do estudo é analisar as matrículas dos estudantes indígenas com deficiência nas 20 escolas públicas indígenas do Estado de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa descritiva que se utilizou dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica para a construção das análises. É apontado


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o aumento expressivo das matrículas dos estudantes indígenas com deficiência nas escolas indígenas mineiras e o predomínio da condição da deficiência intelectual entre esses estudantes.

Compondo o quarto texto do Dossiê, as pesquisadoras *Tamara Magalhães* e *Érica Costa Vliese Zichtl Campos* abordam as possibilidades de articulação do Atendimento Educacional Especializado em uma escola do campo da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, tratando a experiência de uma docente especializada em Educação Especial como ferramenta analítica. Contextualizando o campo investigado, as autoras deflagram, por meio de indicadores educacionais e de pesquisas da área, a discrepância na oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas em detrimento das escolas rurais e a cessação de escolas nos contextos rurais. Na dimensão da prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado discutem a necessária articulação entre o planejamento pedagógico individualizado e a formação continuada docente junto aos profissionais da escola como um encontro sistemático dos saberes-fazeres docentes, o qual possibilita a reflexão crítica dos desafios que atravessam o contexto escolar campesino e a escolarização de estudantes com deficiência.

A interface da Educação Especial com a Educação Profissional é tema do quinto artigo, de *Graciela Fagundes Rodrigues* e *Rosimar Serena Siqueira Esquinsani*. As autoras discutem a materialidade da educação especial nos três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), apontando as especificidades e emparelhamentos das ações em cada um dos institutos.

Na continuidade, o texto de *Antônio Soares Júnior da Silva, Everton Rodrigo Santos* e *Gabriel Grabowski* apresenta um estudo de caso que integra um projeto de pesquisa desenvolvido no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). A referida investigação teve como objetivo analisar as percepções dos gestores de distintos campi da instituição a respeito dos processos de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de ensino médio integrado à Educação Profissional. As concepções de inclusão dos gestores e os desafios envolvendo o financiamento da educação são os principais eixos em debate neste estudo.

Seguindo na pauta da Educação Profissional, as autoras *Daniele Pinheiro Volante, Carla Ariela Rios Vilaronga, Lívia Maria Reis Pereira* problematizam o fenômeno da


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

terceirização das equipes de apoio à inclusão escolar no âmbito dos Institutos Federais de Educação situados nas regiões nordeste, sudeste e sul do país. Conforme as autoras, nessas instituições a terceirização para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial decorre de um entendimento de que a ampliação de recursos humanos para essa finalidade é uma necessidade transitória e condicionada às matrículas vigentes, desconsiderando a importância de equipes permanentes e efetivas para a reflexão contínua do trabalho educativo e para a implementação de ações colaborativas.

O oitavo artigo foi elaborado por *José Cavalcante Lacerda Junior* e *Mirian Freire de Oliveira Campos* e dá "voz" aos estudantes de um curso técnico integrado do Instituto Federal do Amazonas. Seu objetivo foi analisar as narrativas desses estudantes acerca de suas concepções de inclusão escolar de pessoas com deficiência instigando-lhes à análise dos processos institucionais. Para os autores, a escuta ativa dos estudantes é delineada como uma ação de pesquisa e, simultaneamente, como um caminho didático para fortalecer a construção de ambientes inclusivos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Ainda, no tema da interface entre a Educação Profissional e a Educação Especial, *Rafael Arruda Nocêra e Silmara de Oliveira Gomes Papi* apresentam estudo bibliográfico que investiga o estado do conhecimento no âmbito das pesquisas acadêmicas que articulam a condição da deficiência e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os autores sinalizam a ampliação das pesquisas nesse foco, desde a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Institutos Federais de Educação e da intensificação das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

O décimo texto de autoria da pesquisadora *Mónica del Carmen Reyes Verduzco*, transversaliza o escopo do presente Dossiê, discutindo conceitualmente o direito à educação, justiça social e democracia, a partir da relação com os três eixos de análise propostos por Nancy Fraser: redistribuição, reconhecimento e representação. Postula, por meio de sua narrativa, pela inclusão tomada como um desafio que exige o compromisso de todos os atores envolvidos no sistema educativo, argumentando que apenas através da redistribuição, do reconhecimento e da representação é que poderemos construir uma sociedade mais inclusiva e justa. A autora ainda afirma que a coexistência de um modelo de educação especial segregacionista com a educação regular limita o reconhecimento da diversidade e o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No fechamento do Dossiê, segue a entrevista realizada por *Clarissa Haas* com a pesquisadora *Denise Meyrelles de Jesus* no tema da formação docente e a Educação Especial em transversalidade às modalidades de ensino na Educação Básica, onde foram pautadas questões políticas, pedagógicas e éticas que atravessam essa temática no contexto nacional e no âmbito dos entes federados na contemporaneidade.

Em suma, a transversalidade da Educação Especial está presente em distintas diretrizes orientadoras da política pública nacional, assegurando uma concepção sistêmica à organização dos serviços de apoio da Educação Especial em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino. Transcorridos 15 anos da publicação da política de Educação Especial na perspectiva da educação no Brasil, questionamos a materialidade das ações transversais e interseccionais da Educação Especial em prol da ampliação das efetivas oportunidades de inclusão das pessoas com deficiência em interface com as modalidades de ensino. Compreendemos que tais modalidades têm especificidades próprias que associadas à Educação Especial necessitam de maior visibilidade nas iniciativas da política pública, podendo a pesquisa em educação contribuir com a ampliação de um debate plural, democrático e assentado nas diretrizes da inclusão escolar na sua radicalidade.

Desejamos que a leitura analítica dos textos publicados neste Dossiê contribua para fomentar novas pesquisas, em busca de equalizar as assimetrias históricas manifestas pelas políticas educacionais e pela pesquisa acadêmica na afirmação da Educação Especial em transversalidade às modalidades de ensino na Educação Básica.

**Referências**

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 6949 de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 0 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 07/2022**. Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Brasília, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Resolução n. 04, 13 de julho de 2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 mai. 2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia. Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17 p. 93-104 mai./ago., edição especial, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/ Acesso em: 30 mai. 2024.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Estudos sobre formação da agenda de políticas públicas: um panorama das pesquisas no Brasil. **Revista de Administração Pública**. RJ, 54 (6):1498-1512, nov./dez. 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7860747/mod_resource/content/1/2019Capella_formação%20da%20agenda.pdf Acesso em: 30 mai. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf Acesso em: 22 jan. 2024.

DOMINGOS, Cícera Mirelle F. da Silva. ARAÚJO, Clarissa Martins. A interface entre a educação do campo e a educação inclusiva em escolas do município de Caruaru - PE: significados que emergem das salas de recursos multifuncionais. **Anais…** 40ª Reunião Nacional da ANPED. Pará: UFPA, 2021. Disponível: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_28_11 Acesso em: 22 jan. 2024.

HAAS, Clarissa; Baptista, Claudio Roberto. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco. In: **Anais…** 36ª Reunião Nacional da ANPEd. UFG: Goiânia-GO, 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3032_texto.pdf Acesso em: 22 jan. 2024.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9038 Acesso em: 03 abr. 2024.

HAAS, Clarissa. SOZO, Carolina Mross. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): Em foco o papel do Núcleo de Acessibilidade. **Revista Educação Especial em debate.** v. 05. n. 10, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32150 Acesso em: 03 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica. 2022. Resumo Técnico.** Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 28 mai. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. Produção de conhecimento no GT Educação Especial: uma análise de tendências e desafios (2011-2021). In: **Anais…** 41ª Reunião Nacional da ANPED. UFAM: Manaus, 2023. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/12907-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 28 mai. 2024.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2002.

NOZU, Washington Cesar Shoiti Nozu; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface Educação Especial - Educação do campo: tempos, espaços e sujeitos. **Anais…** 38º Reunião Nacional da ANPED. UFMA: São Luís, Maranhão, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_575.pdf Acesso em: 30 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **General comment n. 4 on Article 24 - the right to inclusive**. CRPD/C/GC/4. Nova York: 26 nov. 2016. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx Acesso em 20 jun. 2024.

SILVA, Fabiane Maria. A manutenção da filantropia na Educação Especial via Educação de Jovens e Adultos: dados do Estado de Minas Gerais (2008-2019). **Anais…** 40º Reunião Nacional da Anped - UFPA, Pará, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33 Acesso em: 08 jan. 2024.

TURCHIELLO, Priscila. A centralidade da produtividade nas tramas da articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a inclusão. **Anais…** 39º Reunião Nacional da ANPED**.** RJ: UFF, 2019. Disponível em: 39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt15-educacao-especial Acesso em: 08 jan. 2024.

Citações e referências
Conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios para a efetiva inclusão escolar

Clarissa Haas[1]

**Resumo**: A partir da intensificação da diretriz da inclusão escolar como política pública no Brasil, a Educação Especial em transversalidade à Educação de Jovens e Adultos (EJA) orienta que a escolarização de jovens e adultos com deficiência seja realizada nas classes comuns da EJA com a devida igualdade de condições para participação e desenvolvimento de suas aprendizagens nos referidos contextos escolares. Portanto, neste estudo, analiso os indicadores educacionais de acesso do público com deficiência na EJA no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul (RS), no intervalo de 2015 a 2022. Além disso, problematizo a eliminação de barreiras nos contextos escolares da EJA com foco na acessibilidade curricular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). São combinados métodos qualitativos e quantitativos, por meio de estudos documentais, bibliográficos e estatísticos. Os indicadores em análise apontam os desafios da inclusão escolar na EJA na dimensão do acesso à escola comum no Brasil e no RS, sendo observada a prevalência das matrículas da EJA nos espaços especializados no RS. A acessibilidade curricular para os sujeitos da Educação Especial na EJA é discutida como um dispositivo pedagógico que se associa ao reconhecimento das múltiplas identidades do público-alvo, aos sentidos de ambas as modalidades em disputa, às concepções de currículo e aos apoios da Educação Especial. O AEE é caracterizado em relação às funções da EJA com ênfase em sua dimensão formativa. A transversalidade da Educação Especial na EJA é abordada como uma relação de complementaridade e horizontalidade entre os saberes de ambas as modalidades.

**Palavras-chave**: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Direito à educação. Ensino comum. Indicadores educacionais.

# THE TRANSVERSALITY OF SPECIAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: challenges for effective school inclusion

**Abstract**: Drawing on the intensification of the school inclusion guideline as a public policy in Brazil, Special Education in transversality with Youth and Adult Education (EJA) advises the schooling of young people and adults with disabilities to be carried out in the common classes of EJA with due equal conditions for students to participate and develop their learning in these school contexts. Therefore, in this study, I analyze the educational indicators of access of the public with disabilities to EJA in Brazil and in the State of Rio Grande do Sul (RS), from 2015 to 2022. In addition, I discuss the removal of barriers in the school contexts of EJA with a focus on curricular accessibility and Specialized Educational Service. Qualitative and quantitative methods are combined, through documentary, bibliographic and statistical studies. The indicators under analysis point out the challenges of school inclusion in EJA in the dimension of access to regular schools in Brazil and RS, with the prevalence of EJA enrollments in specialized spaces in RS being observed. Curricular accessibility for the subjects of Special Education in EJA is discussed as a pedagogical device that is associated with the recognition of the multiple identities of the target audience, the meanings of both modalities in dispute, the conceptions of curriculum and Special Education support. The Specialized Educational Service is characterized in

[1] Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do PPGEDU-UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS (NEPIE/UFRGS). E-mail de contato: haascla@gmail.com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relation to the functions of EJA with emphasis on its training dimension. The transversality of special education in EJA is approached as a relationship of complementarity and horizontality between the knowledge of both modalities.

**Keywords**: Youth and Adult Education. Special Education. Right to Education. Common Education. Educational Indicators.

## LA TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: los desafíos de una inclusión escolar efectiva

**Resumen**: Considerando la intensificación de la directriz de inclusión escolar como política pública en Brasil, la Educación Especial transversalmente a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) orienta que la escolarización de jóvenes y adultos con discapacidad se lleve a cabo en las clases comunes de EJA con la debida igualdad de condiciones para participar y desarrollar su aprendizaje en estos contextos escolares. Por lo tanto, en este estudio, se analizan los indicadores educativos de acceso del público con discapacidad EJA en Brasil y en el Estado de Rio Grande do Sul (RS), en el intervalo de 2015 a 2022. Además, cuestiono la eliminación de barreras en los contextos escolares de EJA con un enfoque de accesibilidad curricular y Servicio de Atención Educativo Especializado (SAEE). Se combinan métodos cualitativos y cuantitativos, a través de estudios documentales, bibliográficos y estadísticos. Los indicadores analizados apuntan a los desafíos de la inclusión escolar en la EJA en la dimensión de acceso a las escuelas regulares en Brasil y RS, y se observó la prevalencia de inscripciones en EJA en espacios especializados en RS. Se discute la accesibilidad curricular para los sujetos de la Educación Especial en EJA como un dispositivo pedagógico que se asocia al reconocimiento de las múltiples identidades del público objetivo, los significados de ambas modalidades en disputa, las concepciones de currículo y el apoyo a la Educación Especial. El SAEE se caracteriza en relación con las funciones de la EJA con énfasis en su dimensión formativa. La transversalidad de la educación especial en la EJA se aborda como una relación de complementariedad y horizontalidad entre los saberes de ambas modalidades.

**Palabras clave**: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación especial. Derecho a la educación. Educación común. Indicadores educativos.

### A transversalidade da Educação Especial como categoria de análise[2]

A Educação Especial como modalidade de ensino no Brasil baseia-se na transversalidade de sua organização política e pedagógica como uma das características principais de sua configuração enquanto política pública respaldada pela perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 1996; 2008).

A construção da transversalidade como uma premissa política e pedagógica da Educação Especial impõe-se como um modelo organizacional associado à escolarização no ensino comum, propõe uma visão sistêmica da educação escolar em superação à relação binária e de oposição entre Educação Especial e Educação Regular, confronta a lógica de exclusão

[2] Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estabelecida a partir de padrões de normalidade e reposiciona o papel da escola como instituição social cujo papel é transformar o conhecimento e as habilidades em "bens comuns" (Masschelein; Simons, 2022, p. 10).

Assim, o reconhecimento da transversalidade da Educação Especial a partir de distintas diretrizes legais e normativas posteriores à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) assegura a sua articulação com os níveis de ensino, etapas e modalidades da educação básica, ou seja, com toda a trajetória formativa na educação escolar de seu público-alvo[3]. Ao analisarmos a construção histórica da transversalidade como diretriz da modalidade da Educação Especial desde a década de 90, cabe citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece a Educação Especial como modalidade de ensino; o Decreto Federal n. 3.298 (Brasil, 1999) que, em seu artigo 24, inciso I, ao abordar o acesso à educação a partir da Educação Especial caracteriza a transversalidade da modalidade associada aos processos inclusivos da seguinte forma: "a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia *transversalmente* todos os níveis e as modalidades de ensino" (Brasil, 1999, art. 24, grifo meu).

Desse modo, analiso que a transversalidade da Educação Especial é manifestada de modo mais contundente a partir da primeira década do século XXI com os direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No documento orientador desta política, afirma-se, dentre os objetivos, a garantia da "transversalidade da modalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior" (Brasil, 2008, p. 14). No Decreto Federal n. 6.949 (Brasil, 2009) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), a transversalidade da Educação Especial está pactuada no dever do Estado em assegurar um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis" (Brasil, 2009; 2015).

No conjunto dos objetivos propostos à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é possível reconhecer algumas premissas orientadoras gerais da transversalidade da Educação Especial com vistas à materialização dos sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, etapas e modalidades

[3] Conforme as diretrizes nacionais, são público-alvo das ações da política pública de Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de ensino. São elas: “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)...” (Brasil, 2008, p. 14).

Assim, ao passo que o acesso ao ensino regular é compreendido como a garantia de matrícula na escola comum, traduzo a devida igualdade de condições para participação e aprendizagem das pessoas com deficiência nas dinâmicas do ensinar e do aprender que envolvem os espaços-tempos escolares como acessibilidade curricular tratando-a como “a diretriz da ação pedagógica” (Haas, 2021, p. 15). Por sua vez, a partir da perspectiva da educação inclusiva, o AEE pode ser caracterizado como uma ação pedagógica especializada de suporte à escolarização no ensino comum, sendo igualmente prevista a sua transversalidade em lei:

> atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, *transversal* a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art. 4º, inciso III, grifo meu).

Ao reportar-me à transversalidade da Educação Especial na EJA, problematizo o acesso, a acessibilidade curricular e o AEE ao público-alvo da Educação Especial na EJA, tratando-os como eixos de análise correlacionados e estruturantes para a efetiva inclusão escolar. Fundamento as análises nas lentes bifocais de Nancy Fraser (2002) sobre uma concepção bidimensional de justiça social, refletindo sobre a interface das políticas públicas da Educação Especial e da EJA.

A abordagem metodológica do estudo apoia-se na triangulação ou combinação de diversos métodos qualitativos e quantitativos (Flick, 2004). Assim, analiso os indicadores educacionais de acesso desse público na EJA em relação aos espaços de escolarização em âmbito nacional (Brasil) e estadual (RS), por meio dos microdados[4] do Censo Escolar da Educação Básica, no intervalo temporal de 2015 a 2022. Por conseguinte, investigo, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, a eliminação de barreiras nos contextos escolares da

[4] Os microdados são a menor fração de um dado estatístico. Os microdados do Censo Escolar da Educação Básica reúnem um conjunto de informações detalhadas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Para a construção das análises foi necessário utilizar o Software de Estatística *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EJA com foco na acessibilidade curricular como mote da ação pedagógica e no AEE como principal ação transversal da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Busco, ainda, problematizar a invisibilidade da interface entre a Educação Especial e a EJA nas diretrizes políticas atuais, propondo caminhos investigativos a partir das especificidades e sentidos de ambas as modalidades em disputa.

Assim, considerando a organização nacional da educação escolar, em níveis, etapas e modalidades de ensino, este estudo propõe como questão central a ser investigada: como a Educação Especial vem se organizando como modalidade de ensino transversal em relação à EJA em âmbito nacional? Quais as tendências e desafios envolvendo o acesso e a acessibilidade para a plena inclusão escolar dos estudantes com deficiência na EJA no Brasil e no estado do RS?

## Justiça social, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em perspectiva

Confrontar em análise a Educação Especial em relação à EJA implica reconhecer a trajetória de ambas as modalidades, marcada pelas lutas dos movimentos sociais em busca do direito à educação, a partir do pleito histórico pela ampliação da responsabilização do Estado com essa oferta.

Segundo Nancy Fraser (2002), a justiça social necessita ser analisada por duas lentes: da redistribuição e do reconhecimento, ou seja, justiça é uma questão de distribuição justa e de reconhecimento recíproco. Do ponto de vista distributivo, a injustiça surge na forma de desigualdades socioeconômicas; do ponto de vista do reconhecimento, a injustiça desponta mediante a institucionalização de uma estrutura social que hierarquiza e subordina as pessoas, a partir de suas identidades sociais. Para a autora, a globalização e o neoliberalismo têm levado à substituição das políticas de redistribuição por políticas de reconhecimento, tratando-as como perspectivas mutuamente incompatíveis. Assim, ela alerta sobre os riscos de troca de "um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado" (Fraser, 2002, p. 09) e reforça a necessidade de análise de ambos os tipos de reivindicações em uma perspectiva bidimensional.

Ao refletir sobre tais lentes, a partir da condição da deficiência, observo que, se por um lado, a política estrita de redistribuição não dá conta de acolher as múltiplas experiências de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vida das pessoas com deficiência em intersecção com diferentes marcadores sociais; por outro, o risco de uma política identitária exacerbada é fragmentar as próprias lutas das pessoas com deficiência e acirrar ainda mais as arenas políticas referentes à Educação Especial como política pública. Em alusão a isso, Maior (2018) aborda os direitos das pessoas com deficiência como uma questão de direitos humanos, analisando a fragmentação dos movimentos sociais na disputa de prioridade na agenda pública e as consequências disso para a instabilidade institucional das políticas públicas de direitos humanos. Portanto, no debate da inclusão escolar de pessoas com deficiência, compreendo que há uma linha tênue que articula as políticas redistributivas e de reconhecimento, sendo necessária a afirmação de premissas políticas e pedagógicas convergentes na defesa da universalidade do direito à educação escolar e na pluralidade das experiências individuais em relação à condição da deficiência.

Em perspectiva análoga, a evolução dos estudos sobre a deficiência a partir do modelo social (Diniz, 2003; 2007) auxilia a problematizar a necessidade de redistribuição social associada às dimensões da opressão e da desvantagem social mediante a imposição de barreiras sociais que impedem a participação de pessoas com deficiência em igualdade de condições das demais nos distintos âmbitos sociais, incluindo, o contexto escolar.

A partir de uma matriz epistemológica feminista, os estudos sobre a deficiência como categoria de análise expandem as possibilidades de politizar a deficiência em comparação ao modelo social da deficiência. Neste estudo, limito-me ao reconhecimento de que foi a partir das teorias feministas que a experiência da opressão pelo corpo da pessoa com deficiência passou a ser analisada em convergência a outras variáveis de desigualdade (tais como, gênero, raça, idade, classe social etc.), contribuindo para a particularização da experiência da deficiência (Diniz, 2003).

No contexto da transversalidade da Educação Especial e da EJA, os conceitos de redistribuição e reconhecimento de Fraser (2002), analisados em uma ótica bidimensional, auxiliam a dar visibilidade a um público “duplamente” invisibilizado e sub-representado diante da conjuntura atual das políticas de inclusão escolar. Assim, no caso da EJA, é importante nos questionarmos sobre os sentidos reducionistas atribuídos a essa modalidade ao longo do tempo, as visões sobre currículo e processos educativos no interior da modalidade, as quais, por sua vez, são transversalizadas pelos sentidos históricos atribuídos à modalidade da Educação


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Especial. Ambas as modalidades carregam a "herança" histórica de exclusão ao se constituírem como espaços de escolarização destinados àqueles estudantes que não atendiam aos padrões sociais e de normalização vigentes. A perspectiva da educação inclusiva enquanto reconhecimento e valorização dos direitos humanos e superação das lógicas excludentes na escola convoca igualmente as modalidades à reinvenção e à equiparação de oportunidades aos públicos-alvo de suas ações.

Portanto, compreendo que o tratamento à justiça social em uma perspectiva bidimensional possibilita valorizar mutuamente, na dimensão pedagógica, os aspectos em comum e que são próprios da escola como "lugar público", o qual reconhece a todos como estudantes (Masschelein; Simons, 2022), bem como as especificidades da EJA e dos demandantes da Educação Especial em ambas as modalidades. Além disso, permite avançar em uma leitura transversal relacionada à organização dos serviços de apoio pedagógico especializados da Educação Especial articulada à devida atenção às particularidades da organização pedagógica da EJA e às características de seu público-alvo.

Desse modo, a opção por problematizar o "para todos" e o "para cada um" a partir da transversalidade da Educação Especial na EJA parte de uma defesa comum quanto à ação – redistributiva e de reconhecimento – de ambas as modalidades na promoção da educação como um direito social. Nesse sentido, compreendo a democratização do acesso, a acessibilidade curricular e o AEE como dimensões comuns das diretrizes nacionais atuais da política nacional de Educação Especial, ou seja, como premissas estruturantes da ação transversal da Educação Especial e mutuamente necessárias para o reconhecimento das múltiplas identidades do público-alvo da EJA.

Diálogo com o princípio de "paridade de participação" proposto por Fraser (2002) em busca de unificar as reivindicações justificadas de redistribuição e reconhecimento, sem reducionismos, em torno da defesa de arranjos institucionais que permitam a todos os estudantes, independentemente de condições prévias, interagirem entre si como pares e membros de uma mesma comunidade escolar, com a devida igualdade de oportunidades de participação e aprendizagem. Trato a "paridade de participação" e a articulação de ambas as dimensões necessárias para a justiça social no contexto educacional como a efetiva inclusão escolar.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**O direito ao acesso à Educação de Jovens e Adultos no ensino comum pelo público-alvo da Educação Especial**

Nesta seção, abordo o direito ao acesso ao ensino comum pelo público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA, a partir dos indicadores educacionais, cotejando os cenários brasileiro e do estado do RS.

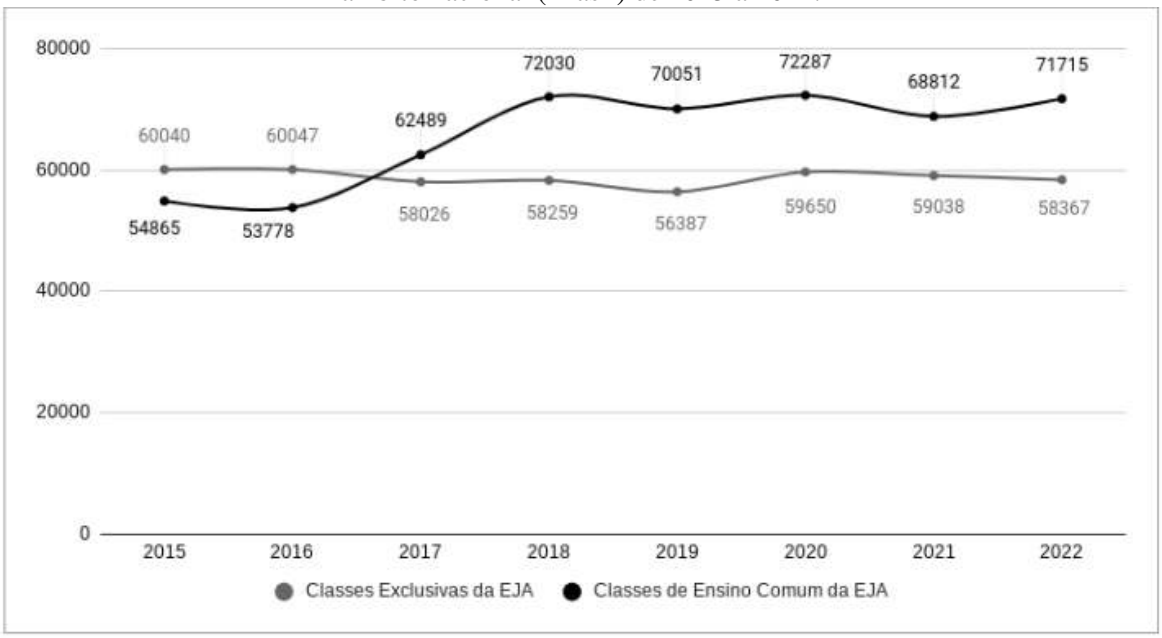
Os indicadores educacionais nacionais de matrícula do público-alvo da educação especial na EJA constroem uma narrativa que vai na contramão da progressão de matrículas das pessoas com deficiência nas demais etapas e modalidades da educação básica e do ensino comum. Desde 2008, as estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica têm apontado o maior contingente de matrículas do público-alvo da Educação Especial na educação básica – ensino comum – em relação às matrículas desse público no ensino exclusivamente especializado/substitutivo. Durante o intervalo de 2007 a 2020, em números absolutos, essas matrículas no ensino comum são ampliadas em 2,8 vezes em relação ao seu número inicial; em pontos percentuais, em 2020, elas representam 88,24% das matrículas totais, refletindo a priorização da escola comum como lócus de escolarização para a educação inclusiva (Sozo; Haas; Rodrigues, 2021).

Assim, ao analisar as estatísticas educacionais nacionais de acesso à escolarização de jovens e adultos com deficiência na modalidade da EJA, observo que a ampliação das matrículas no ensino comum em relação às matrículas especializadas ocorreu no ano de 2017, praticamente 10 anos depois quando comparado às matrículas das demais etapas da educação básica. Essas matrículas, em valor absoluto, de 2017 a 2022, aumentaram em 0,14 vezes. Além disso, os indicadores que representam as matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da EJA e nas classes especiais da EJA são relativamente próximos, sendo que, em 2022, 55,13% dessas matrículas concentravam-se na EJA-ensino comum, conforme expressos no Gráfico 1, a seguir.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Gráfico 1: Comparativo das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes exclusivas de Educação Especial-Educação de Jovens e Adultos (EJA), em âmbito nacional (Brasil) de 2015 a 2022.



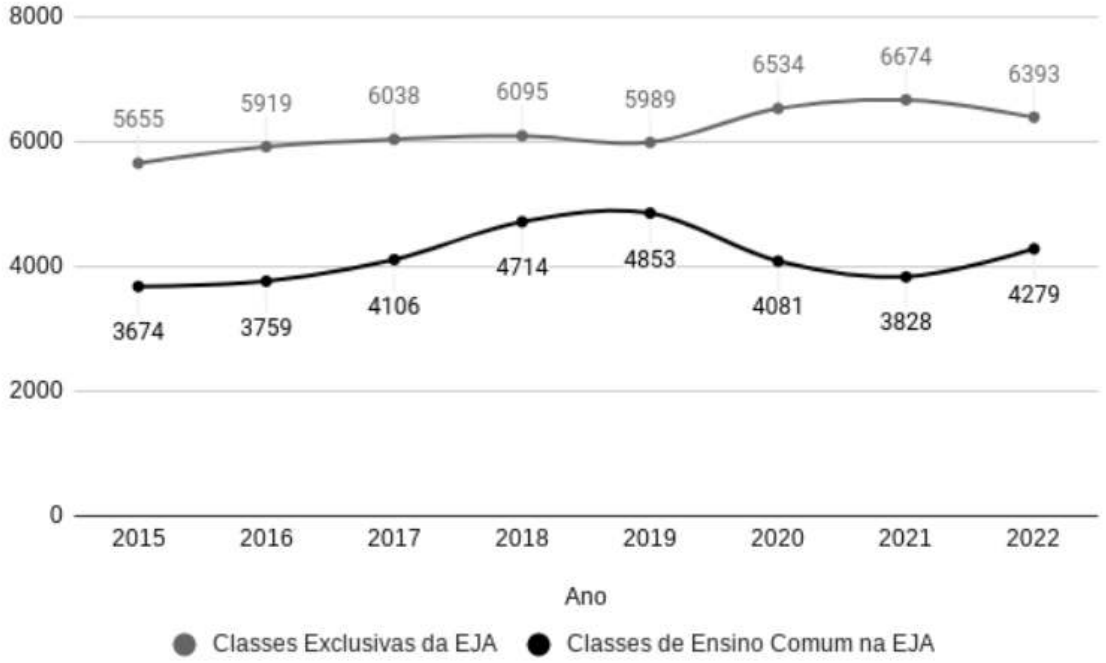

Fonte: Elaboração própria a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016-2023).

Com relação ao cenário do estado do Rio Grande do Sul, ao analisar as estatísticas educacionais de acesso à EJA do público-alvo da Educação Especial, tanto nas classes de ensino comum como especializadas, os indicadores educacionais apontam a prevalência das matrículas nas classes especializadas da EJA ao longo do intervalo analisado (2015-2022). Em 2022, em pontos percentuais, apenas 40,09% das matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA são no ensino comum. Também é merecedor de atenção o fato de que, nos anos de 2020 a 2022, há uma ampliação das matrículas nas classes especializadas na EJA, ampliando a distância entre os indicadores do ensino comum e especializado, como se pode observar no Gráfico 2.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Gráfico 2: Comparativo das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes exclusivas de Educação Especial-EJA, em âmbito estadual (RS) de 2015 a 2022.




Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2016-2023).

O contingente próximo de matrículas da EJA nas classes de ensino comum e especializadas em âmbito nacional e a forte presença do ensino substitutivo à escolarização no ensino comum, caracterizando a oferta da modalidade para o público-alvo da educação especial no RS, suscita múltiplas hipóteses:

- A ampliação do acesso à EJA, tendo como marco temporal, em nível nacional, o ano de 2017, pode tanto representar a democratização do acesso tardio à EJA, como pode atestar o fracasso escolar desse público no ensino regular, reforçando a lógica de acesso à EJA por estudantes cujas trajetórias simbolizam as "deficiências" da escola em educar/escolarizar a todos no tempo escolar dito regular;
- A maior proporção de matrículas de estudantes com deficiência nas classes especiais de EJA no Rio Grande do Sul pode ser evidência da forte presença das instituições especializadas neste estado, caracterizando-se, prioritariamente, por iniciativas da esfera privada;
- O público-alvo da Educação Especial na EJA vem sendo sub-representado nas políticas de ambas as modalidades, prevalecendo uma compreensão da deficiência


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

associada ao modelo biomédico da deficiência quando se trata de pessoas jovens e adultas que não atingiram as expectativas de escolarização no tempo escolar regular.

Os desafios identificados a partir das estatísticas educacionais com relação à presença significativa de trajetórias do público-alvo da Educação Especial que são constituídas nos espaços especializados vem ao encontro das tendências demonstradas em algumas pesquisas da área, tais como: Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), Haas e Gonçalves (2015), Silva e Gonçalves (2021). Conforme Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), as matrículas em classes especiais de EJA parecem expressar, nessa modalidade de ensino, a tendência de manutenção de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual em instituições especiais privadas, explicitando que o processo de institucionalização historicamente imposto a essa população permanece.

Nas seções seguintes, busco caracterizar as trajetórias escolares do público-alvo da Educação Especial que frequenta a EJA nos contextos em investigação neste estudo.

## As trajetórias escolares do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

Para traçar um perfil das trajetórias escolares do público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA – ensino comum e exclusivamente especializado –, analiso os indicadores educacionais referentes ao lócus de escolarização em relação às faixas etárias, etapas de ensino e tipologias de deficiências.

Nas Tabelas 1 e 2, mapeio as matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes especiais da EJA em âmbito nacional (Tabela 1) e em âmbito estadual (Tabela 2), por faixa etária, no ano de 2022. Para facilitar a sistematização dos dados, as faixas etárias foram agrupadas sendo estabelecida como primeira categoria “até 17 anos” e como última categoria “40 anos ou mais”.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes exclusivas de Educação Especial-EJA, em âmbito nacional (Brasil), por faixa etária, no ano de 2022.

| Categorias | Faixa etária | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Até 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 anos ou mais | Total de matrículas |
| **Matrículas nas classes exclusivas da EJA** | 6.831 | 4.469 | 9.912 | 8.871 | 7.173 | 6.189 | 14.922 | 58.367 |
| % de matrículas por faixa etária em relação às matrículas nas classes exclusivas da EJA | 11,70% | 7,66% | 16,98% | 15,20% | 12,29% | 10,60% | 25,57% | 100% |
| **Matrículas nas classes comuns da EJA** | 13.895 | 13.706 | 17.351 | 7.207 | 4.423 | 3.505 | 11.628 | 71.715 |
| % de matrículas por faixa etária em relação às matrículas nas classes comuns da EJA | 19,38% | 19,11% | 24,19% | 10,05% | 6,17% | 4,89% | 16,21% | 100% |

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2023).

Tabela 2: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes exclusivas de Educação Especial-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária, no ano de 2020.

| Categorias | Faixa etária | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Até 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 anos ou mais | Total de matrículas |
| **Matrículas nas classes exclusivas da EJA** | 991 | 619 | 1.271 | 980 | 772 | 652 | 1.408 | 6.693 |
| % de matrículas por faixa etária em relação às matrículas nas classes exclusivas da EJA | 14,81% | 9,25% | 18,99% | 14,64% | 11,53% | 9,74% | 21,04% | 100% |
| **Matrículas nas classes comuns da EJA** | 1.314 | 1.091 | 1.113 | 294 | 118 | 85 | 264 | 4.279 |
| % de matrículas por faixa etária em relação às matrículas nas classes comuns da EJA | 30,71% | 25,50% | 26,01% | 6,87% | 2,76% | 1,99% | 6,17% | 100% |

Fonte: Elaboração própria a partir do INEP (2021).

O cruzamento do lócus de escolarização (ensino comum ou exclusivamente especializado) na EJA em relação às faixas etárias dos estudantes nos dois cenários analisados possibilita algumas evidências:

- O maior índice de matrículas nas classes exclusivas da EJA concentra-se na faixa etária de 40 anos ou mais, perfazendo 25,57% das matrículas em âmbito nacional e 21,04% em âmbito estadual (RS). Enquanto o maior índice de matrículas nas classes de ensino comum da EJA concentra-se na faixa etária de 20 a 24 anos, sendo 24,19% em âmbito nacional e 26,01% em âmbito estadual (RS). Assim, observo que


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tendencialmente o papel das classes especiais da EJA tem sido a concentração de matrículas de estudantes com maior faixa etária;

- O cômputo das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes exclusivas da EJA até 29 anos[5] soma 51,54% no contexto nacional e 57,69% no estado do RS. Enquanto o cômputo percentual das matrículas do público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA – ensino comum – até 29 anos soma 50,73% das matrículas no cenário nacional e 89,09% das matrículas no cenário estadual do RS. Portanto, em ambos os lócus e contextos analisados, há um maior contingente de matrículas do público-alvo que representa a faixa etária até 29 anos;
- Na maioria dos cenários investigados, há uma variação pequena (inferior a 15 p.p.) entre os índices que representam as faixas etárias dos matriculados até 29 anos e as faixas etárias dos matriculados entre 30 e 40 anos ou mais. Esse padrão não se confirma em relação às matrículas das classes de ensino comum na EJA no estado do RS, sendo identificada uma significativa disparidade entre os recortes etários em análise: são 89,09% das matrículas até 29 anos e 10,92% das matrículas entre 30 e 40 anos ou mais. Portanto, a partir desses indicadores, é possível afirmar que a tendência da "juvenilização da EJA" (Souza Filho, Cassol, Amorin, 2021) manifesta-se também entre o público-alvo da Educação Especial, sendo realidade acentuada no estado do RS.

Nas Tabelas 3, 4, 5, 6 e 7, detenho-me no contexto do Rio Grande do Sul, buscando um maior detalhamento do público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA, a fim de compreender a realidade distinta do estado em relação ao contexto nacional.

[5] A previsão legal da faixa etária das pessoas jovens no Brasil estende-se entre 15 e 29 anos de idade foi utilizada como parâmetro para algumas análises realizadas com base nos indicadores educacionais.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 3: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária e tipologia de deficiência, no ano de 2020[6].

| Tipologias | Faixa etária | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Até 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 anos ou mais | Total de matrículas |
| **Matrículas nas classes comuns da EJA** | **1.058** | **1.099** | **1.160** | **247** | **133** | **102** | **282** | **4.081** |
| Deficiência Intelectual | 962 | 922 | 938 | 177 | 97 | 78 | 209 | **3383** |
| Deficiência Física | 21 | 44 | 79 | 26 | 20 | 13 | 32 | **235** |
| Baixa Visão | 35 | 62 | 69 | 14 | 5 | 9 | 18 | **212** |
| Autismo | 42 | 43 | 61 | 23 | 2 | 1 | 4 | **176** |
| Deficiência Auditiva | 15 | 28 | 25 | 10 | 7 | 2 | 14 | **101** |
| Deficiência Múltipla | 14 | 15 | 33 | 10 | 7 | 5 | 13 | **97** |
| Surdez | 0 | 4 | 12 | 6 | 6 | 4 | 13 | **45** |
| Superdotação | 8 | 9 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | **28** |
| Cegueira | 1 | 9 | 6 | 2 | 4 | 1 | 5 | **28** |
| Surdocegueira | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | **3** |

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

Tabela 4: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes exclusivas de Educação Especial-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária e tipologia de deficiência, no ano de 2020.

| Tipologias | Faixa etária | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Até 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 anos ou mais | Total de matrículas |
| **Matrículas nas classes exclusivas da EJA** | **748** | **635** | **1.313** | **1.005** | **774** | **699** | **1.360** | **6.534** |
| Deficiência Intelectual | 677 | 589 | 1215 | 937 | 731 | 653 | 1234 | **6036** |
| Deficiência Múltipla | 140 | 104 | 198 | 148 | 103 | 90 | 147 | **930** |
| Deficiência Física | 136 | 91 | 180 | 138 | 91 | 82 | 135 | **853** |
| Autismo | 80 | 51 | 79 | 56 | 35 | 24 | 19 | **344** |
| Baixa Visão | 25 | 9 | 24 | 16 | 11 | 13 | 28 | **126** |
| Surdez | 4 | 2 | 23 | 13 | 10 | 15 | 40 | **107** |
| Deficiência Auditiva | 6 | 10 | 11 | 12 | 9 | 11 | 40 | **99** |
| Cegueira | 1 | 6 | 10 | 4 | 5 | 10 | 26 | **62** |
| Superdotação | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | **7** |
| Surdocegueira | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | **4** |

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

[6] Cabe destacar que os indicadores analisados nas tabelas citadas são de 2020, pois esse foi o último ano em que o INEP disponibilizou microdados de matrículas do Censo Escolar da Educação Básica considerando público-alvo da Educação Especial em relação às tipologias de deficiências, discriminando todas as faixas etárias registradas e as distintas etapas/totalidades da EJA. A partir de 2021, houve uma mudança na metodologia de divulgação dos microdados pelo INEP, sendo que os dados que anteriormente eram disponibilizados em quatro bancos distintos (matrículas, escolas, turmas e docentes) passaram a ser disponibilizados em apenas um banco (escolas).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

As Tabelas 3 e 4 apresentam as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial por tipologia de deficiência e por faixa etária, nas classes de ensino comum e exclusivamente especializadas, respectivamente. É possível observar que as matrículas dos estudantes com deficiência intelectual somam o maior número em ambos os lócus de escolarização: 82,9% das matrículas totais dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da EJA são de estudantes com deficiência intelectual; 92,3% das matrículas totais desse mesmo público nas classes especiais da EJA são de estudantes com deficiência intelectual. Em números absolutos, as classes especiais da EJA registram praticamente o dobro de matrículas de estudantes com deficiência intelectual quando comparadas às matrículas desses estudantes nas classes comuns da EJA. Os estudantes com deficiência intelectual matriculados nas classes comuns da EJA com idade até 29 anos totalizam 88,6% das matrículas totais desse público. Com relação aos estudantes com deficiência intelectual matriculados nas classes especiais da EJA, a variação entre os indicadores de faixas etárias é menor: 56,63% das matrículas dos estudantes com deficiência intelectual têm até 29 anos e 43,37% das matrículas dos estudantes com deficiência intelectual têm entre 30 e 40 anos ou mais. Portanto, as matrículas dos estudantes com deficiência intelectual na EJA no estado do Rio Grande do Sul confirmam a concentração dos estudantes público-alvo da Educação Especial que são mais jovens no ensino comum e daqueles que têm idade mais avançada no ensino exclusivamente especializado.

Pelo exposto, a intersecção dos indicadores de tipologia de deficiência, lócus de escolarização e faixa etária apontam os estudantes com deficiência intelectual como o principal público da EJA no estado do Rio Grande do Sul, o que suscita questionamentos sobre como vêm ocorrendo os processos de identificação desses estudantes como público-alvo da Educação Especial e sobre possíveis equívocos na identificação de estudantes em condições de fracasso escolar como público-alvo da Educação Especial. Ainda, é possível inferir que prevalecem os critérios baseados na suposta gravidade da deficiência como balizadores da matrícula dos estudantes com deficiência intelectual de modo prioritário nas classes especiais da EJA no estado do RS. Considerando que a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência é texto constitucional no país (Brasil, 2009) e ela estabelece o modelo social da deficiência como referência para a política pública educacional e demais políticas sociais, a


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

manutenção dos espaços especializados e a ampliação das matrículas do público-alvo da educação nas classes especiais da EJA são obstáculos para a efetivação de um "sistema educacional inclusivo" e para a garantia de "aprendizado ao longo de toda a vida" (Brasil, 2009). Perante a referida convenção regulamentada pelo Decreto Federal n. 6.949 (Brasil, 2009), o poder público deve assegurar que "as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência".

As Tabelas 5 e 6 abordam as matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA nas classes comuns e especiais, respectivamente, em relação às etapas de ensino da EJA e faixas etárias, destacando-se as seguintes evidências:

- As matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da EJA distribuem-se em: 53,8% das matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 25% Ensino Médio e 21,2% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- As matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes especiais da EJA distribuem-se da seguinte forma: 92,15% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 6,6% nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 1,3% no Ensino Médio;
- Em relação às faixas etárias, a análise do recorte dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum da EJA até 29 anos registra a concentração das matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (91,7%); Ensino Médio (89,7%) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (73,5%). As classes especiais da EJA registram variações percentuais menores em relação à mesma faixa etária (até 29 anos): são 48,06% dos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 37,9% dos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 50% dos matriculados no Ensino Médio. Em suma, resguardados os valores absolutos, os estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA-ensino comum que somam o maior grupo percentual com idade até 29 anos estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na EJA-ensino exclusivamente especializado esse coletivo está matriculado em maior percentual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O cruzamento desses indicadores (faixa etária, etapas da EJA, lócus de escolarização) permite analisar que a juventude presente nas classes comuns da EJA contrasta com os estágios da idade madura ou idosa presentes nas classes especiais da EJA.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 5: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária e etapa de ensino, no ano de 2020.

| Etapa de ensino | Faixa etária | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Até 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 anos ou mais | Total de matrículas |
| **Matrículas nas classes comuns da EJA** | **1.058** | **1.099** | **1.160** | **247** | **133** | **102** | **282** | **4.081** |
| Anos iniciais do Ensino Fundamental | 219 | 184 | 170 | 64 | 49 | 41 | 140 | **867** |
| Anos finais do Ensino Fundamental | 838 | 639 | 444 | 92 | 58 | 34 | 90 | **2195** |
| Ensino Médio | 1 | 276 | 546 | 91 | 26 | 27 | 52 | **1019** |

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

Tabela 6: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes exclusivas-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária e etapa de ensino, no ano de 2020.

| Etapa de ensino | Faixa etária | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Até 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 anos ou mais | Total de matrículas |
| **Matrículas nas classes exclusivas da EJA** | **748** | **635** | **1.313** | **1.005** | **774** | **699** | **1.360** | **6.534** |
| Anos inicias do Ensino Fundamental | 721 | 613 | 1229 | 933 | 689 | 628 | 1208 | **6021** |
| Anos finais do Ensino Fundamental | 19 | 18 | 64 | 62 | 70 | 61 | 135 | **429** |
| Ensino Médio | 8 | 4 | 20 | 10 | 15 | 10 | 17 | **84** |

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

Na Tabela 7, a seguir, apresento o amplo espectro de idades do público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA no estado do RS, nas classes de ensino comum e exclusivas, por etapas de ensino. O intervalo etário é abrangente em todas as circunstâncias analisadas, avançando dos estágios da vida jovem, adulta à terceira idade, com exceção das matrículas nas classes especiais de Ensino Médio, nas quais o intervalo etário concentra-se nas fases da vida jovem e adulta. Nessa análise, são deflagradas algumas irregularidades envolvendo a matrícula de estudantes com idade inferior a 15 anos de idade na EJA-Ensino Fundamental e 18 anos de idade na EJA-Ensino Médio, ou seja, fora da idade permitida para ingresso na modalidade[7]. Esses casos de irregularidade de matrícula e/ou de identificação no Censo Escolar da Educação Básica necessitam de maior controle social por parte do Estado e da sociedade civil de modo geral, haja vista que o direito à educação é um direito público

[7] Conforme diretrizes nacionais, 15 anos constitui a idade mínima para ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental e 18 anos é a idade mínima para ingresso nos cursos da EJA e para realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (Brasil, 2021).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

subjetivo a ser garantido pelo Estado e zelado por todos os cidadãos.

Tabela 7: Faixas etárias dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas classes comuns e exclusivas da Educação Especial na EJA, por etapas de ensino no Rio Grande do Sul, 2020.

| Faixa etária | | Etapa de ensino |
|---|---|---|
| Classes comuns | Classes exclusivas | |
| 15 a 74 anos | 12 a 89 anos | Anos iniciais do Ensino Fundamental |
| 14 a 79 anos | 15 a 85 anos | Anos finais do Ensino Fundamental |
| 16 a 71 anos | 16 a 58 anos | Ensino Médio |
| **14 a 79 anos** | **12 a 89 anos** | **Matrículas gerais** |

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

A partir das estatísticas educacionais do Censo Escolar da Educação Básica, é possível constatar que o acesso à educação escolar, como um primeiro movimento necessário e desencadeador dos processos inclusivos é restrito aos estudantes público-alvo da Educação Especial que frequentam a EJA no estado do Rio Grande do Sul. Embora os indicadores em âmbito nacional sejam mais favoráveis, igualmente revelam os desafios que são retroalimentados pela manutenção de um sistema educacional dual, em que coexistem escolas de ensino comum e escolas/classes especiais como lócus de escolarização para as pessoas com idade para frequentar a EJA.

**A dupla matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Nesta seção, dedico-me a apurar os indicadores de acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na EJA e no AEE. Compreendendo que o AEE é uma das ações prioritárias para prover a eliminação de barreiras de acesso ao currículo escolar; logo, tratar do acesso ao AEE é também refletir sobre a acessibilidade como uma dimensão necessária à inclusão escolar.

Com base no Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021; 2022; 2023), as matrículas gerais do público-alvo da Educação Especial na EJA e no AEE vêm, em progressão nos últimos três anos, registrando os seguintes indicadores: 8,51% das matrículas em 2020; 14,97% das matrículas em 2021; 19,69% das matrículas em 2022. Embora o índice percentual demonstre uma pequena elevação do acesso ao AEE, em números absolutos, as matrículas da EJA no ensino


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

comum tiveram uma oscilação nesses últimos anos, o que reflete nos índices percentuais.

Tabela 8: Matrículas gerais do público-alvo da Educação Especial na EJA e no AEE, no estado do RS, nos anos de 2020 a 2022.

| Matrículas | Ano | | |
|---|---|---|---|
| | 2020 | 2021 | 2022 |
| **Matrículas gerais do público-alvo da Educação Especial na EJA** | **10.615** | **9.902** | **10.972** |
| Matrículas gerais do público-alvo da Educação Especial na EJA e no AEE (%) | 903 | 1.482 | 2160 |
| | 8,51% | 14,97% | 19,69% |

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021; 2022; 2023).

Portanto, a oferta do AEE ainda é relativamente pequena para esse público. Uma das hipóteses para essa cobertura restrita está ligada à priorização de um modelo de organização do AEE centrada na frequência na sala de recursos multifuncionais, no contraturno, o que impossibilita a participação do estudante trabalhador (Haas, 2015). Além disso, considerando que a média nacional (e em praticamente todas as regiões do país) da demanda do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica matriculada no AEE prevalece inferior a 50% (Haas, 2023), é possível inferir que a cobertura do AEE nas redes de ensino esteja centrada nas necessidades do público em idade escolar obrigatória.

## O direito à participação e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

Para tratar do direito à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência na EJA, abordo, nesta seção, a acessibilidade curricular e o AEE como eixos de análise que materializam a transversalidade da Educação Especial na educação escolar. Nesse sentido, analiso que a transversalidade da modalidade da Educação Especial deve ser estabelecida em uma relação de complementaridade com os saberes próprios dos níveis, modalidades e etapas de ensino.

Com relação à EJA, identifico que as diretrizes políticas atuais da Educação Especial são tímidas em propor essa interface, dando visibilidade à escolarização do público jovem e adulto com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de modo conciso, no Documento Orientador da PNEE (Brasil, 2008) e na Estratégia 4.17 da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Na primeira diretriz mencionada, a modalidade da EJA é tratada como uma oportunidade de ampliação das oportunidades de escolarização, inserção no


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

trabalho e participação social das pessoas com deficiência. No PNE (Brasil, 2014), a Meta 4 da Educação Especial ignora o público da EJA e delimita a faixa etária de 4 a 17 anos de idade como prioritária na articulação das ações de inclusão escolar. Dentre as 19 estratégias da meta, a Educação de Jovens e Adultos é lembrada em uma única como um contexto a ser fomentado a partir de políticas intersetoriais que possam assegurar a atenção integral ao longo da vida a populações com deficiência superior à idade escolar obrigatória.

De modo mais abrangente, a escolarização de pessoas jovens e adultas com deficiência é citada no Decreto Federal n. 6.949 (Brasil, 2009). Conforme artigo 24, item 5, desse decreto, o Estado assegurará que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições, assegurando a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

A LBI (Brasil, 2015) estabelece como princípio o "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida"; contudo, cita explicitamente apenas o acesso à modalidade da Educação Profissional, silenciando em relação à EJA. Além disso, considerando que a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada no Brasil, em 2009, estabeleceu o compromisso brasileiro com as políticas de educação ao longo da vida, entendo que a referência ao "aprendizado ao longo da vida" na LBI (Brasil, 2015) possa ser analisada em relação ao contexto da educação de jovens e adultos.

Para Lima (2016), a educação ao longo da vida não é sinônimo de Educação de Jovens e Adultos ou de educação popular, tratando-se de uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, a depender de sua orientação político-educativa. O estudioso problematiza a apropriação do conceito pelos órgãos internacionais e políticas governamentais que têm optado pela terminologia "aprendizado ao longo da vida" (que também é a forma como esse princípio aparece na LBI (Brasil, 2015), como a primazia de que cada indivíduo busque o desenvolvimento competitivo de suas habilidades e competências, visando ao ajustamento das necessidades de um mercado econômico que cresce desreguladamente. Nesse sentido, há um esvaziamento político do conceito da educação ao longo da vida – reiterado pela LBI (Brasil, 2015) – associado à Educação de Jovens e Adultos.

Como reafirmação do compromisso da EJA com a educação permanente e com a


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

transformação social baseada no universalismo, na solidariedade, na igualdade e na diversidade, cabe resgatar o Parecer CNE/CEB n. 11 (Brasil, 2000), pois trata-se de um documento histórico ímpar na afirmação das funções da EJA, entre elas: a função qualificadora ou permanente abordada como o "próprio sentido da EJA", à medida que contempla o caráter incompleto do ser humano e o seu potencial para o desenvolvimento; a função reparadora vista como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais desses segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais; e a função equalizadora como uma forma de redistribuição proporcional de maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos grupos sociais que tiveram suas trajetórias escolares sustadas, independentemente do motivo.

Na EJA, o fator idade, tratando-se de uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para ressignificação do currículo escolar em articulação com as diretrizes curriculares próprias das etapas de ensino da Educação Básica. Assim, a contextualização decorrente do reconhecimento das identidades plurais e das múltiplas experiências de trabalho e das práticas sociais de seus demandantes constituem elementos para ressignificação dos currículos nessa modalidade de ensino (Brasil, 2000).

Nesse sentido, considero pertinente refletir sobre o conceito de acessibilidade curricular de modo abrangente para todo o público da EJA – e não unicamente para os estudantes público-alvo da Educação Especial – como a apropriação efetiva do conhecimento escolar considerado patrimônio da humanidade contextualizado a partir das necessidades de seus sujeitos. De modo estrito, o conceito de acessibilidade curricular instiga a proposição de múltiplos desenhos curriculares e práticas pedagógicas que garantam a igualdade de condições de participação e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial em relação aos demais estudantes.

Logo, a acessibilidade curricular na interface entre a EJA e a EE necessita ser compreendida a partir dos sentidos de ambas as modalidades em disputa[8] e que, por sua vez,

[8] A modalidade da EJA vem sendo marcada pelo não reconhecimento das suas especificidades nas diretrizes políticas nacionais aprovadas após 2016, atualizando as disputas em torno dos sentidos da EJA. Com a publicação da Resolução CNE/CEB n. 1 (Brasil, 2021) que institui diretrizes operacionais para a EJA são reforçadas a indução de políticas de certificação, a oferta da EJA em formato de Educação a Distância (EaD) e a reprodução da Base Nacional Comum (BNCC), representando a própria antipolítica curricular para a modalidade (Nicodemos, Serra, 2021).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

afetam o que se compreende por currículo na EJA e por apoios da Educação Especial.

Com relação aos apoios da Educação Especial, friso, a partir da perspectiva da educação inclusiva, o AEE como um apoio pedagógico especializado complementar/suplementar à escolarização que, em conexão com o currículo desenvolvido em sala de aula, torna-se um dispositivo fundamental para a acessibilidade curricular (Haas, 2016). Assim, o AEE afirma-se como um dispositivo ético-estético-político-pedagógico na construção de sistemas educacionais inclusivos e como uma alternativa para eliminar as barreiras à acessibilidade curricular nos níveis, etapas e modalidades de ensino. Seu desenho pedagógico prevalecente atende às etapas de ensino da Educação Básica, mas nem sempre dialoga com as singularidades das modalidades de ensino (Haas, 2015). Desse modo, torna-se necessário problematizar: quais as formas de organização do AEE na EJA vêm ao encontro das funções da EJA caracterizadas como qualificadora, equalizadora e reparadora?

Haas (2015) confronta a leitura enrijecedora das diretrizes do AEE traduzidas em uma configuração única para esse serviço, afirmando que esse modo de leitura fortalece a recorrência da alegação de que o aluno da EJA com deficiência não tem tempo para frequentar a sala de recursos multifuncionais. Além disso, entende que a oferta do AEE como integrada ao projeto pedagógico da escola, e não como um apêndice cuja oferta é dependente das possibilidades de tempo do aluno jovem e adulto frequentar o turno oposto, pode contribuir no sentido de ampliar as oportunidades de participação social e escolarização dos jovens e adultos com deficiência na EJA.

Por trás da justificativa da não oferta do AEE aos estudantes da EJA pelas suas possibilidades restritas de frequência à sala de recursos multifuncionais, no contraturno, identifico a retomada de uma orientação política da Educação Especial, ultrapassada, firmada entre os anos 70 e 90 no Brasil, na qual a participação na escola comum dependia dos esforços individuais dos estudantes e de suas famílias e não de um projeto institucional comprometido com a transformação social. Esse direcionamento, além de reproduzir o "velho" em matéria de organização dos serviços da Educação Especial, distancia-se da função equitativa da EJA.

Desse modo, passa a ser necessário investir na compreensão da distinção entre os tempos pedagógicos da EJA e do ensino regular, de modo que alternativas sejam criadas para a oferta do AEE (Haas, 2015).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Assim, baseando-se na premissa de que a "EJA necessita ser pensada como um modelo próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagens de jovens e adultos" (Brasil, 2000), compreendo que essas alternativas envolvem substancialmente a dimensão formativa da docência caracterizada como garantia de tempo sistemático para planejamento e estudo de casos de modo conjunto e colaborativo entre os docentes do ensino comum e especializado em vez do investimento prioritário do docente especializado na ação individual com o estudante. Entendo que esse direcionamento pode ser sustentado pelas atuais diretrizes curriculares do AEE propostas pela Resolução CNE/CEB n. 4 (Brasil, 2009), pois, dentre o elenco de oito atribuições dos docentes especializados dispostas no artigo 13 da resolução mencionada, pelo menos seis[9] descrevem ações que necessitam ser feitas a partir da dimensão do trabalho colaborativo e na relação de proximidade com o currículo escolar praticado no ensino comum.

Portanto, o AEE na EJA, ao voltar-se às atribuições de cunho colaborativo entre os docentes e demais profissionais da educação, pode estabelecer e corroborar na institucionalização de ações de formação em serviço e de valorização da função qualificadora da EJA.

## Considerações para a efetiva inclusão escolar: a transversalidade da Educação Especial *com* a Educação de Jovens e Adultos

A transversalidade da Educação Especial na EJA, a partir da perspectiva da educação inclusiva, se afirma no reconhecimento de que os conhecimentos específicos de ambas as modalidades são necessários e se articulam em um viés de complementaridade. Desse modo, compreendo que as especificidades da EJA, as múltiplas identidades de seu público-alvo, as disputas em torno dos sentidos, funções e currículo ressignificam as possibilidades de tradução da acessibilidade curricular e do AEE na referida modalidade.

Pelas lentes bidimensionais da redistribuição e do reconhecimento para a justiça social, construo um diálogo sintônico entre a Educação Especial e a EJA, buscando afastar-me das polarizações que vêm sendo a tônica na atualidade das múltiplas reivindicações em torno do reconhecimento das especificidades de um determinado grupo social (Fraser, 2006). Assim,

[9] Veja-se os incisos I, III, IV, V, VII, VIII do artigo 13 da Resolução CNE/CEB n. 4 (Brasil, 2009).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

reitero a inclusão escolar como um direito social universal e extensivo a todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar balizado pelas seguintes premissas estruturantes da ação transversal da Educação Especial: democratização do acesso à escola, acessibilidade curricular e AEE.

Ao dirigir o foco para a transversalidade da Educação Especial em relação à Educação de Jovens e Adultos, observo que as tendências identificadas nas etapas da educação básica com relação aos indicadores de acesso às classes comuns da EJA e ao AEE não se aplicam efetivamente à Educação de Jovens e Adultos. Especificamente no RS, a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes especiais de EJA confronta a diretriz da inclusão escolar com relação à obrigatoriedade de o Estado assegurar os sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2009; 2015).

Assim, a escolarização do público-alvo da Educação Especial concentrada nas instituições/classes exclusivas dessa modalidade, possivelmente, reflete a omissão do Estado em propor políticas públicas de inclusão escolar para esse público. Logo, é inegável que alguns grupos sociais estão sub-representados na afirmação dos direitos à educação, entre eles, as pessoas com deficiência intelectual, as quais têm sido destinadas prioritariamente às classes especiais da EJA. Por sua vez, a concentração do público-alvo nas etapas iniciais da EJA, nas classes especiais, em idade avançada, confirma o fracasso das classes especiais e instituições especializadas em constituírem-se como escolas na forma preconizada por Masschelein e Simons (2022) como a materialização concreta daquilo que retira os alunos para fora da desigual ordem social e econômica para dentro de um tempo potencialmente igualitário em que o conhecimento como um bem público está disponível para uso livre e novo das gerações.

Sem negar os desafios associados à inclusão escolar nas classes de ensino comum da EJA, nas dimensões do acesso e da acessibilidade, analiso, a partir dos indicadores educacionais, que os estudantes matriculados nessas classes têm alcançado melhor fluxo escolar e expectativas concretas de conclusão da educação básica. Por sua vez, nas classes especiais de EJA, há uma expressiva retenção dos estudantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental culminando no agravamento da distorção idade/série e em expectativas ínfimas de conclusão da educação básica por parte desses estudantes.

Com relação às tendências e aos desafios de ambas as modalidades em intersecção, os


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tensionamentos para a efetiva inclusão escolar estão presentes em todas as suas dimensões basilares: democratização do acesso ao ensino comum e ao AEE, e construção da acessibilidade curricular como apropriação do conhecimento escolar e organização do AEE associado ao currículo da EJA. De modo amplo, trato a acessibilidade curricular como os esforços empreendidos para a contextualização de um modelo de currículo próprio à EJA contemplando as múltiplas trajetórias que a constituem; e, de modo específico, como a garantia de participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA.

Referente à oferta do AEE para a EJA, defendo a ênfase nas atribuições do docente especializado, responsável pelo serviço pedagógico especializado, em uma dimensão formativa a partir do estudo de casos e do planejamento colaborativo e sistemático com os profissionais da educação que atuam na EJA. Acredito que essa perspectiva possa fortalecer a valorização da EJA e a formação continuada em serviço como política pública. Ao apontar uma alternativa para reorganização do AEE, primo que esta seja compreendida como uma forma aberta e que, sobretudo, possa instigar a reflexão de que a transversalidade da Educação Especial não se resume à reprodução ou à transposição dos apoios da Educação Especial às demais etapas e modalidades de ensino. A transversalidade da Educação Especial se tece junto com as singularidades de cada um dos contextos da educação escolar na escola comum.

Ao retomar a questão central do estudo sobre como a Educação Especial vem se organizando como modalidade de ensino transversal em relação à EJA no Brasil e no estado do RS, reafirmo a invisibilidade da interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos nas diretrizes políticas nacionais atuais, nas ofertas de escolarização no ensino comum e na organização dos serviços de apoio pedagógico especializados. Portanto, os arranjos institucionais não têm sido suficientes para promover a inclusão escolar na perspectiva da justiça social como "paridade de participação" (Fraser, 2002) na articulação entre as modalidades em foco.

Por fim, aposto no diálogo de saberes em uma relação de complementaridade e horizontalidade entre ambas as modalidades como alternativas para fortalecimento das políticas públicas e, também, para a releitura da transversalidade como diretriz da Educação Especial que se constitui *com* as modalidades de ensino.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Referências**

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 3.298, de 20 dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021. Disponível em: rceb001_21 (mec.gov.br). Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Brasília, MEC, 2016.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis 28**, Brasília, Letras Livres, p. 01-08, jul. 2003. Disponível em: https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.

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

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 07-20, 2002. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/1250 Acesso em: 03 abr. 2024.

FRASER, Nancy. La justicia social enla era de la política de la identidade: redistribución, reconocimiento y participación. *In:* FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribución o reconocimiento?**un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006. p. 17-88.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 29, n. 3, p. 407-426, set./dez. 2013. Disponível em: http://ppeees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/taisa-bueno-e-silvia.pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9038/pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.

HAAS, Clarissa. 2016. O papel 'complementar' do Atendimento Educacional Especializado: implicações para a ação pedagógica. *In:***Reunião Científica Regional da Anped** - XI ANPED SUL, 2016, Curitiba, Paraná. **Anais** [...] XI Anped Sul. Curitiba: UFPR, 2016. p. 01-14. Disponível em: ww.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_CLARISSA-HAAS.pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

HAAS, Clarissa. Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar**, n. 19, p. 01-19, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6013/2965. Acesso em: 03 abr. 2024.

HAAS, Clarissa. Sobre os cotidianos de inclusão escolar, pesquisa e produção de conhecimento em educação (especial). *In:* HAAS, Clarissa (org.) **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1, p. 15-24. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/. Acesso em: 03 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2016 - 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em: 06 jul. 2023.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 105-131, nov. 2018. Disponível em: https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21/6. Acesso em: 03 abr. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 180-195, maio-ago. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58190/39292. Acesso em: 06 jul. 2023.

SILVA, Fabiane Maria; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 01-27. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369. Acesso em: 06 jul. 2023.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, n.112, p. 718-737, jul./set 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293. Acesso em: 03 abr. 2024.

SOZO, Carolina Mross; HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron. Estatísticas Educacionais da Educação Básica e Trajetórias de Estudantes com Deficiência (Brasil, Rio Grande do Sul, Caxias do Sul). *In:* HAAS, Clarissa (org.) **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional:** a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1, p. 283-293. Disponível


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/. Acesso em: 06 jul. 2023.

Submissão em: 31/05/2024.
Aceito em: 07/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA: quais são as diretrizes políticas brasileiras?

Washington Cesar Shoiti Nozu[1]

**Resumo**: Este artigo objetiva analisar as diretrizes políticas da Educação Especial na Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica. Para tanto, foi realizado um estudo em documentos escritos, contemporâneos, oficiais e públicos, disponibilizados no *site* do Ministério da Educação, em seção denominada Diretrizes para a Educação Básica. Aplicados os critérios de seleção, foram identificadas cinco diretrizes. Os dados foram sistematizados por meio de protocolo e analisados em três eixos, a saber: Educação Especial na Educação do Campo; Educação Especial na Educação Escolar Indígena; e Educação Especial na Educação Escolar Quilombola. Os resultados indicam orientações textuais incipientes e de diferentes alcances para a Educação Especial na Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Nessa direção, para o desenvolvimento destas diretrizes, urge problematizar a transversalidade da Educação Especial em outras modalidades de educação, bem como complexificar a atenção às diferenças socioculturais e às necessidades educacionais específicas, no processo de escolarização de estudantes camponeses, indígenas e quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

**Palavras-chave**: Diretrizes da Política Educacional. Educação Inclusiva. Modalidades de Educação.

# SPECIAL EDUCATION IN RURAL, INDIGENOUS AND QUILOMBOLA EDUCATION: what are the Brazilian political guidelines?

**Abstract**: This article aims to analyze the political guidelines for Special Education in Rural Education, Indigenous School Education and Quilombola School Education, within the scope of Basic Education. To this end, a study was carried out on written, contemporary, official and public documents, that are available on the Ministry of Education website, in a section called Guidelines for Basic Education. After applying the selection criteria, five guidelines were identified. The data were systematized through a protocol and analyzed in three axes, namely: Special Education in Rural Education; Special Education in Indigenous School Education; and Special Education in Quilombola School Education. The results indicate incipient textual guidelines of different scope for Special Education in Rural, Indigenous and Quilombola Education. In this sense, for the development of these guidelines, it is urgent to problematize the transversality of Special Education in other modalities of education, as well as to complexify attention to sociocultural differences and specific educational needs in the schooling process of peasant, indigenous and quilombola students with disabilities, global disorders development and high abilities/giftedness.

**Keywords**: Educational Policy Guidelines. Inclusive Education. Education Modalities.

[1] Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI. E-mail de contato:wcsn1984@yahoo.com.br.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN RURAL, INDÍGENA Y QUILOMBOLA: ¿cuáles son las directrices políticas brasileñas?

**Resumen**: Este artículo tiene como objetivo analizar las directrices políticas de la Educación Especial en la Educación Rural, Educación Escolar Indígena y Educación Escolar Quilombola, en el ámbito de la Educación Básica. Para ello, se realizó un estudio de documentos escritos, contemporáneos, oficiales y públicos, disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación, en una sección denominada Directrices para la Educación Básica. Después de aplicar los criterios de selección, se identificaron cinco directrices. Los datos se sistematizaron mediante un protocolo y se analizaron en tres ejes: Educación Especial en la Educación Rural; Educación Especial en la Educación Escolar Indígena; y Educación Especial en la Educación Escolar Quilombola. Los resultados indican incipientes orientaciones textuales y de diferentes alcances para la Educación Especial en la Educación Rural, Indígena y Quilombola. En este sentido, para el desarrollo de estas orientaciones, urge problematizar la transversalidad de la Educación Especial en otras modalidades educativas, así como complejizar la atención a diferencias socioculturales y necesidades educativas específicas, en el proceso de escolarización de los alumnos rurales, indígenas y quilombolas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades.

**Palabras clave**: Orientaciones de Política Educativa. Educación Inclusiva. Modalidades Educativas.

## Introdução

Os diretos fundamentais positivados na Constituição Federal Brasileira de 1988 resultaram de importantes e insistentes reivindicações de diferentes movimentos sociais. Nessa direção, compreendemos os direitos fundamentais como processo de lutas sociais por dignidade (Flores, 2009).

No rol dos direitos fundamentais, a Constituição Federal indica, em seu artigo 6º, a educação como um direito social. Adiante, o texto constitucional prevê, entre os artigos 205 e 214, o direito à educação (Brasil, 1988). Entendida, no artigo 205, como um "direito de todos e dever do Estado e da família", com a "colaboração da sociedade", a educação tem por objetivo "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Como direito social e processo de emancipação, "a educação deve comprometer-se com o pleno desenvolvimento humano, com a atenção às pluralidades de ser e estar no mundo e com os outros, com o fortalecimento de sociabilidades democráticas e cidadãs" (Nozu, 2023, p. 18).

No Brasil, o Estado deve garantir, conforme o artigo 208, "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade". O acesso a este nível de educação escolar é obrigatório e gratuito, constituindo-se "direito público subjetivo" (Brasil, 1988), que


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio" (Duarte, 2004, p. 113). Assim, a não oferta do direito à Educação Básica pelo poder público "permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve" (Duarte, 2004, p. 113).

O direito à educação deve reger-se pelo princípio de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988, artigo 206, I). O tensionamento entre as concepções de igualdade formal (todos são iguais perante a lei) e igualdade material (ponderação acerca das desigualdades sociais), sobretudo via atuação dos movimentos sociais, positivaram, na Constituição Federal de 1988, direitos à educação escolar pautados nas especificidades de determinadas coletividades.

Trata-se de um desafio principiológico de articulação entre igualdade e diferença para o alcance do direito fundamental à educação. Nessa perspectiva, urge "adotar, simultaneamente, medidas de universalização e de focalização para o alcance do direito à educação de populações vulneráveis e marginalizadas sócio, cultural e economicamente" (Nozu; Bruno, 2021, p. 105).

A regulamentação do direito à educação instituído pela Constituição Federal de 1988 foi feita por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. O processo de elaboração da LDB envolveu um contexto complexo de redemocratização brasileira, de reformas neoliberais e de "debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania" (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 16). O texto aprovado da LDB disciplina sobre os princípios, os fins, o dever do Estado, a organização dos níveis, etapas e modalidades de ensino e os recursos financeiros relacionados à educação escolar brasileira (Brasil, 1996).

Na LDB, a Educação Básica constitui-se de três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). Na Educação Básica, de um lado, o princípio da igualdade permeia a garantia de escolarização nas denominadas etapas de ensino, cuja obrigatoriedade se dá a crianças e adolescentes de quatro a 17 anos de idade. Por outro lado, "o reconhecimento das diferenças na LDB se deu, sobretudo, pelas chamadas modalidades de ensino" (Carreira, 2017, p. 82).

No Parecer n.º 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CBE), o relator Carlos Roberto Jamil Cury conceituou:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da eqüidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar (Brasil, 2000, p. 26-27).

Atualmente, na LDB, constam quatro modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 1996). Além dessas, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica acrescentam as seguintes modalidades: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (Brasil, 2010). Segundo Carreira (2017, p. 83), "essas modalidades articulam as perspectivas de igualdade material e igualdade de reconhecimento".

A partir de meados da década de 1990, a educação escolar passou a ter suas propostas pedagógicas veiculadas por meio de diretrizes curriculares, elaboradas sob a competência do CNE (Brasil, 1995, 1996), inclusive para as denominadas modalidades de educação. Tais ações integraram um movimento mais amplo de reformas empreendidas na educação brasileira, iniciado pela LDB, mas "que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional [...] e outras no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais" (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 16).

Trata-se de um período histórico demarcado por uma série de reformas educacionais, iniciadas com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e estendidas durante o governo Lula da Silva até o início do governo Dilma Rousseff (Ciavatta, Ramos, 2012). Esse recorte na política educacional brasileira é chamado por Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) de "era das diretrizes".

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p. 11), conceitualmente, "diretrizes são orientações para o pensamento e a ação". Assim, no âmbito das políticas educacionais, as


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

diretrizes constituem-se "[...] orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas" (Ciavatta, Ramos, 2012, p. 11).

Sobretudo na década de 2000, "marcada pela ampliação do tensionamento entre o desenvolvimento de políticas de enfrentamento à pobreza referenciadas socialmente e políticas alinhadas ao capital financeiro" (Pletsch, Souza, 2021, p. 1294), bem como pelo fortalecimento, no Brasil, das lutas sociais "no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade" (Gomes, 2011, p. 120), são elaboradas diretrizes atinentes às modalidades de educação escolar.

As diretrizes específicas para as modalidades da Educação Básica devem ter como "referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade" (Brasil, 2010, artigo 3º, p. 1). Esse conjunto de princípios que orienta as diretrizes para as modalidades de educação escolar, influenciado por organismos internacionais, evidencia os desafios dos processos de democratização e de enfrentamento das desigualdades sociais (Carreira, 2017).

Dentre as modalidades de educação escolar, a Educação Especial apresenta uma característica peculiar: a transversalidade em diferentes níveis, etapas e outras modalidades de ensino (Brasil, 2008a, 2010). A Educação Especial é entendida como uma "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996, artigo 58).

Consoante a perspectiva da Educação Inclusiva, cujos efeitos se darão de forma mais contundente nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 2000[2] (Kassar, 2011; Mendes, 2023), a Educação Especial passa a ter como "objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

[2] Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica tangenciaram aspectos para a construção da inclusão na área educacional (Brasil, 2001b). Entretanto, estas Diretrizes apresentaram contradições ao prever "em alguns casos", o caráter substitutivo da Educação Especial (Brasil, 2001b). Kassar (2011) e Mendes (2023) indicam que a política de inclusão escolar se inicia de fato, no Brasil, em 2003, com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo objetivo foi promover "que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2024, n.p.).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

habilidades/superdotação nas escolas regulares" (Brasil, 2008a, p. 8). Para tanto, os sistemas de ensino devem garantir:

> • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
> • Atendimento educacional especializado;
> • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
> • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> • Participação da família e da comunidade;
> • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
> • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 8).

Com a política de inclusão escolar, ganha notoriedade o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja garantia já estava prevista no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988. O AEE tem como função "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008a, p. 10). Destaca-se que as atividades do AEE "diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (Brasil, 2008a, p. 10).

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, entendem o AEE como "parte integrante do processo educacional" (Brasil, 2009, artigo 3º), nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, reforçando a característica da transversalidade. Essas Diretrizes estabelecem a prioridade das salas de recursos multifuncionais para a oferta do AEE, "no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns" (Brasil, 2009, artigo 5º). As salas de recursos multifuncionais constituem-se "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (Brasil, 2011, artigo 5º, § 3º).

Uma síntese de orientações aos sistemas de ensino e às escolas acerca da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, é apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.
> § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
> § 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.
> § 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do AEE; III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar; V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais (Brasil, 2010, p. 10-11).

Nessa perspectiva, as diretrizes brasileiras para a Educação Especial nos últimos anos vêm orientando a construção de um "sistema educacional inclusivo" (Brasil, 2008a, 2011). Segundo Kassar (2011, p. 53), o conjunto de programas, ações e políticas educacionais no Brasil, desde 2003, tem-se referido ao "sistema educacional inclusivo" como "um sistema educacional formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum".

Diante dessas orientações, problematizamos, no processo de construção de um sistema educacional inclusivo, a transversalidade da Educação Especial em outras modalidades de educação escolar, no nível da Educação Básica. Particularmente, indagamos sobre as "orientações para o pensamento e a ação" (Ciavatta, Ramos, 2012, p. 11) da Educação Especial nas modalidades da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola.

Nesse exercício de articulação entre modalidades de educação escolar, registramos a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de que "a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 56-80, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos" (Brasil, 2008a, p. 10). Diante desse quadro, este artigo objetiva analisar as diretrizes políticas da Educação Especial na Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica.

## Percursos Metodológicos

Os caminhos investigativos percorreram a tipologia de uma pesquisa documental, com uso de documentos escritos, contemporâneos, de autoria oficial-estatal e de acesso aberto-publicado (Punch, 2021).

Considerando os propósitos deste estudo, procedemos a um levantamento de documentos entre os meses de janeiro e fevereiro de 2024, no *site* do Ministério da Educação (MEC), no qual identificamos uma seção com a compilação das Diretrizes para a Educação Básica.

Para a seleção dos documentos, estabelecemos os seguintes critérios: possuir abrangência nacional; ser norma jurídica; ter como foco a Educação Básica; apresentar orientações a sistemas de ensino e escolas; indicar na ementa do documento a expressão "diretrizes"; abordar as modalidades de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena ou Educação Escolar Quilombola.

A partir desses critérios, constituímos o *corpus* documental do estudo com cinco Resoluções do CNE/CEB (duas da Educação do Campo, duas da Educação Escolar Indígena e uma da Educação Escolar Quilombola), publicadas entre 1999 e 2012, compreendendo o período da "era das diretrizes" (Ciavatta, Ramos, 2012). O Quadro 1 informa os documentos selecionados, por ordem cronológica de publicação.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1: *Corpus* documental

| Modalidade | Epígrafe | Ementa |
|---|---|---|
| Educação Escolar Indígena | Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999 | Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências |
| Educação do Campo | Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 | Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo |
| Educação do Campo | Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 | Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo |
| Educação Escolar Indígena | Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica |
| Educação Escolar Quilombola | Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica |

Fonte: Elaboração própria.

A sistematização do *corpus* documental indicado no Quadro 1 deu-se em protocolo próprio, elaborado por meio de processador de texto Microsoft Word. Tendo em vista o objeto de estudo, o protocolo foi organizado em três partes: caracterização do documento; registro de dados gerais das modalidades de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola; e registro de dados específicos da modalidade de Educação Especial.

Além dos documentos que constituíram o *corpus* analítico, fizemos uso, de forma subsidiária, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), — para conceituação de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola — e de pareceres do CNE/CEB das modalidades de ensino investigadas — para contextualização e/ou apresentação de panoramas da situação da Educação Especial.

A descrição e a análise dos dados documentais foram estruturadas em três eixos, a saber: Educação Especial na Educação do Campo; Educação Especial na Educação Escolar Indígena; e Educação Especial na Educação Escolar Quilombola.

## Educação Especial na Educação do Campo

Nesta seção, almejamos uma aproximação conceitual de campo, povos do campo e Educação do Campo. Na sequência, buscamos analisar a Educação Especial em diretrizes da Educação do Campo.

Entendemos que o campo "tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas" (Brasil, 2001a, p. 1). Tratam-se de "campos", portanto,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

territórios plurais de existências, sociabilidades, culturas e produções humanas.

No Brasil, são as câmaras municipais que definem o espaço "rural", mediante critério de exclusão: "o rural é aquilo que 'sobra' das cidades, o que ainda não se urbanizou" (Soares, 2011, p. 50). Contudo, concordamos com a concepção de que o campo, "mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (Brasil, 2001a, p. 1).

Quanto aos povos do campo, consideram-se as "suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros" (Brasil, 2008b, p. 1, artigo 1º). De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 25), o conceito de "camponês" é histórico e político, relacionado às classes sociais e às lutas de resistência, de modo que "seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos". Antes de mais nada, o conceito denomina "o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros..." (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2011, p. 26).

A defesa por uma Educação do Campo resulta de um movimento "que projeta o campo como espaço de democratização e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos" (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 12). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação do Campo constitui-se proposta dos povos do campo, "com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região" (Brasil, 2010, p. 12, artigo 35).

Para tanto, três aspectos devem orientar a ação pedagógica das escolas do campo: a atenção aos "conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes"; a "organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" — inclusive por meio da Pedagogia da Alternância, com períodos de estudos alternados (tempo–escola e tempo–comunidade)[3]; e a "adequação à natureza

[3] Para maior aprofundamento, a Resolução n.º 1, de 6 de agosto de 2023, do Conselho Pleno do CNE, dispõe sobre


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do trabalho na zona rural" (Brasil, 2010, p. 12, artigo 35).

Nessa perspectiva, "a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (Brasil, 2010, p. 12, artigo 36). Assim, a Educação do Campo tensiona o pensamento educacional a "entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade" (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 12-13).

Isso posto, defendemos uma escola do e no campo: no campo, porque precisa ser oferecida no lugar onde os povos do campo vivem e produzem suas existências; do campo, pois as propostas pedagógicas das escolas devem ser configuradas aos desafios, causas, culturas, sonhos, histórias e prioridades dos povos do campo (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2011).

Diante desse quadro, indagamo-nos: como a Educação Especial é prevista em orientações da Educação do Campo? Em busca de respostas, consultamos as Resoluções CNE/CEB n.º 1/2002 e n.º 2/2008.

A Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em seu artigo 2º, "estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para [...] a Educação Especial" (Brasil, 2002, p. 1). Temos aqui o primeiro registro, dentre os documentos nacionais oficiais, de articulação entre Educação do Campo e Educação Especial.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008b), mencionando em dois momentos o atendimento a estudantes da Educação Especial. No artigo 1º, § 5º, há a indicação de que:

> Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (Brasil, 2008b, p. 1).

as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dessa forma, há uma orientação para que a escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial seja realizada "preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular" (Brasil, 2008b, p. 1). Destacamos que o advérbio "preferentemente" se refere ao acesso à Educação Básica em escolas comuns da rede regular de ensino. Trata-se de previsão distinta daquela indicada no artigo 208, III, da Constituição Federal, que garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). A Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 orienta quanto à preferência da escolarização, ao passo que a Constituição Federal indica o lócus preferencial do AEE.

Na sequência, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, ao referir-se ao transporte escolar, aponta, em seu artigo 8º, § 2º, que "o eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas" (Brasil, 2008b, p. 2). Temos, assim, orientação quanto ao transporte escolar acessível aos estudantes camponeses.

Em suma, as diretrizes para a Educação Especial na Educação do Campo apenas indicam, de forma genérica, a necessidade de adequação dos projetos das escolas do campo às propostas da Educação Especial, a preferência pela escolarização de estudantes camponeses público da Educação Especial nas escolas comuns e a atenção quanto ao transporte escolar acessível. Nesse sentido, entendemos que há uma fragilidade das diretrizes quanto ao *modus operandi* da Educação Especial na Educação do Campo — recursos humanos e materiais, identificação/avaliação, oferta de AEE —, considerando as especificidades das escolas do campo (Nozu, 2017).

## Educação Especial na Educação Escolar Indígena

Importa-nos, nesta seção, uma breve sinalização da compreensão de território/terra indígena, povos indígenas e Educação Escolar Indígena. Em seguida, pretendemos analisar a Educação Especial em diretrizes da Educação Escolar Indígena.

Como nos ensina Luciano-Baniwa (2006, p. 101),

> Território [...] é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> indígenas. É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios. [...] Deste modo, podemos definir terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo.

Nessa perspectiva, para os povos indígenas, a terra representa muito mais que a possibilidade de uso agrário do solo, mas alcança um sentido de territorialidade, já que "o território é o habitat onde viveram e vivem os antepassados" (Luciano-Baniwa, 2006, p. 102). Trata-se de um processo mediado por relações complexas constituídas de cosmovisões, identidades e pertencimentos socioterritoriais.

A Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, aplica o conceito de povos indígenas àqueles que descendem de populações que habitavam a região geográfica pertencente ao país na época da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, independentementede sua situação jurídica, conservam, no todo ou em parte, as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas (OIT, 2011). Esta Convenção inova ao fazer uso do "termo 'povos', que caracteriza segmentos nacionais com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam" (OIT, 2011, p. 8).

Assim, a definição de povos indígenas perpassa alguns critérios, dentre os quais Luciano-Baniwa (2006, p. 27) destaca:

- Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais.
- Estreita vinculação com o território.
- Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos.
- Língua, cultura e crenças definidas.
- Identificar-se como diferente da sociedade nacional.
- Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas.

No que concerne à educação, consideramos relevante distinguir dois termos: a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena. Conforme Luciano-Baniwa (2006, p. 129), a Educação Indígena relaciona-se "aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas"; ao passo que a Educação Escolar Indígena se refere "aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola". Neste estudo, focalizamos a análise da Educação Escolar Indígena.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais situadas em terras indígenas, "as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente" (Brasil, 2010, p. 12, artigo 37). Na organização das escolas indígenas, deve-se prover "com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica" (Brasil, 2010, p. 12, artigo 37, parágrafo único).

Em face desse cenário, indagamos: de que maneira a Educação Especial é prevista em diretrizes da Educação Escolar Indígena? Atrás de pistas, debruçamo-nos sobre as Resoluções CNE/CEB n.º 3/1999 e n.º 5/2012.

A Resolução CNE/CEB n.º 3/1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências, não menciona a modalidade de Educação Especial (Brasil, 1999).

Por sua vez, o Parecer CNE/CEB n.º 13/2012, que fundamenta a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, traz em sua estrutura uma seção própria para a Educação Especial (seção 4.4), na qual a relatora indígena Rita Gomes do Nascimento registra o panorama da Educação Especial nas escolas indígenas:

> A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (Brasil, 2012a, p. 19).

Tendo em vista esse cenário, a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, orientadas, segundo o seu artigo 1º, "pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena" (Brasil, 2012c, p. 2).

O artigo 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Básica é dedicado à Educação Especial, cuja atuação deve assegurar aos estudantes indígenas público da Educação Especial "o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)" (Brasil, 2012bc, p. 5).

Para tanto, o MEC e os sistemas de ensino deverão providenciar o levantamento das demandas por Educação Especial nas comunidades indígenas, com vistas à elaboração de "uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado" (Brasil, 2012c, p. 5-6, artigo 11, § 1º), haja vista que o AEE "na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento" (Brasil, 2012c, p. 6, artigo 11, § 6º).

Essa tarefa pressupõe a realização de diálogos interculturais com as diferentes comunidades indígenas, de modo a construir significados e possibilidades de um AEE no contexto da Educação Escolar Indígena que promova as potencialidades socioeducacionais dos estudantes indígenas público da Educação Especial.

Ainda, a acessibilidade, em diferentes dimensões (de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais), deve ser assegurada aos estudantes indígenas público da Educação Especial (Brasil, 2012c, artigo 11, § 2º). Da mesma forma, a acessibilidade de comunicação deve ser garantida mediante uso de linguagens e códigos aplicáveis para acesso aos conteúdos, "sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada" (Brasil, 2012c, p. 6, artigo 11, § 3º).

A atuação das instituições de pesquisa é indicada "com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades" (Brasil, 2012c, p. 6, artigo 11, § 3º). Nesse sentido, registramos as significativas contribuições de Vilhalva (2009), no mapeamento de línguas de sinais emergentes em comunidades indígenas, e de Lima (2013), sobre as formas de comunicação de crianças indígena surdas na família e na escola.

No processo de identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, os sistemas de ensino devem contar com a experiência dos professores indígenas, a


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

opinião da família, a atenção às questões culturais, o assessoramento técnico da equipe da Educação Especial articulado às instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012c, artigo 11, § 5º). Trata-se de um trabalho complexo que irá requerer parcerias de setores educacionais e interlocuções atentas às realidades e às cosmovisões das diferentes etnias indígenas. Eis um dos desafios mais urgentes, em nosso entendimento, para a Educação Especial na Educação Escolar Indígena, sobretudo quando denunciado o risco de produção de deficiências em razão de diferenças socioculturais (Nozu, 2017).

Por fim, na abordagem "Dos currículos da Educação Escolar Indígena", o artigo 15 indica que, na organização curricular das escolas indígenas, a oferta do AEE deve ser complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas público da Educação Especial (Brasil, 2012c, artigo 15, § 6º, IX).

De um modo geral, as diretrizes para a Educação Especial na Educação Escolar Indígena sinalizam ações desafiadoras ao poder público e às comunidades indígenas, que perpassam: o levantamento de demandas por serviços da Educação Especial nos variados contextos indígenas; a articulação de um processo intercultural de identificação/avaliação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas; o provimento de múltiplas dimensões da acessibilidade em escolas indígenas; e a construção de um AEE que promova as potencialidades socioeducacionais dos estudantes indígenas, a partir dos princípios, das referências e das características da Educação Escolar Indígena.

**Educação Especial na Educação do Escolar Quilombola**

Intentamos, com esta seção, uma sucinta conceitualização de quilombo, quilombolas e Educação Escolar Quilombola. Posteriormente, procuramos analisar a Educação Especial em diretrizes da Educação Escolar Quilombola.

No Brasil, o conceito de quilombo encontra-se em processo de redefinição desde a Constituição Federal de 1988. De acordo com Santos (2012, p. 652), esta redefinição constitui-se "pela convergência de tradições discursivas (sobretudo aquelas pela Reforma Agrária e antirracismo) que, no bojo da definição dos sujeitos de direitos, promove uma releitura do passado e do presente e da história e das relações sociais que constituem os quilombos".

Os quilombos compreendem: "os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica"; comunidades rurais e urbanas que lutam pelo direito à terra e ao território, com seus usos, costumes, tradições, recursos ambientais e "reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória"; e "comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros" (Brasil, 2012d, p. 4, artigo 3º).

O termo quilombola, por sua vez, também passou por releituras históricas. A Convenção n.º 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, auxilia na compreensão dos quilombolas como povos e comunidades tradicionais (OIT, 2011). Segundo o Decreto n.º 6.040/2007, compreende-se por povos e comunidades tradicionais:

> [...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, artigo 3º, I).

Destacamos que o termo quilombola, perante o Estado brasileiro, configura-se, atualmente, como sujeito de direitos, com suas particularidades históricas, socioculturais, territoriais e de resistência (Ferreira, 2012). Em consonância, a relatora Nilma Lino Gomes, no Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, nos ensina que:

> Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (Brasil, 2012b, p. 12).

No que tange à garantia do direito à educação das/nas comunidades quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica preveem a Educação Escolar Quilombola "em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente" (Brasil, 2010, p. 13, artigo 41).

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Básica avançam nas orientações: indicam elementos constitutivos desta modalidade de educação — tal como a memória coletiva, as línguas reminiscentes, as práticas culturais, os acervos e repertórios orais, os festejos e tradições, a territorialidade (artigo 1º, I) —; informam seus destinatários — "populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica" (Brasil, 2012d, p. 3, artigo 1º, III) —; e ampliam a definição de Educação Escolar Quilombola para além das escolas localizadas em território quilombola, englobando "escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas" (Brasil, 2012d, p. 7, artigo 9º).

A partir dessas considerações, questionamos: de quais modos a Educação Especial é prevista em diretrizes da Educação Escolar Quilombola? Para encontrar alguns indícios, verticalizamos a análise da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Um diagnóstico das condições da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola é informado pela relatora Nilma Lino Gomes no Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, cujo teor fundamenta a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012: "falta muito para que o Atendimento Educacional Especializado se realize nessas comunidades, tanto nos territórios quilombolas rurais quanto nos urbanos" (Brasil, 2012b, p. 31).

No texto da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, a Educação Especial é citada no artigo 1º, inciso II, como uma modalidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012d). De modo particular, no artigo 22 a Educação Especial é prevista para garantir aos estudantes quilombolas público da Educação Especial "o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas" (Brasil, 2012d, p. 10).

A Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 aponta a responsabilidade do MEC em "realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas", com vistas à criação de "uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem" (Brasil, 2012d, p. 10, artigo 22, § 1º). Trata-se, em nosso entendimento, de ação necessária para a construção de um AEE aos estudantes quilombolas alicerçado nos elementos constitutivos da Educação Escolar Quilombola.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Aos sistemas de ensino cabem assegurar a oferta de AEE aos estudantes quilombolas (Brasil, 2012d, artigo 22, § 1º), de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2012d, artigo 38, X) e em "igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento" (Brasil, 2012d, p. 10, artigo 22, § 6º).

Ademais, a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 delega aos sistemas de ensino a garantia de acessibilidade predial, mobiliária, de equipamentos, transportes, "profissionais especializados", "tecnologia assistiva" e "outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola" (Brasil, 2012d, p. 10, artigo 22, § 3º). Salientamos que a atenção à acessibilidade dos transportes aos estudantes quilombolas com deficiência é reiterada no artigo 29 (Brasil, 2012d).

A acessibilidade comunicacional e aos conteúdos deverá ser viabilizada por meio de "linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso" (Brasil, 2012d, p. 10, artigo 22, § 4º).

A identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas deve ser realizada considerando as perspectivas dos professores e da família, as "especificidades socioculturais", a assessoria técnica e o apoio da equipe de Educação Especial do sistema de ensino (Brasil, 2012d, artigo 22, § 5º). A atenção às particularidades dos estudantes e das comunidades quilombolas constitui-se cuidado fundamental para que não se proceda com confusões entre "necessidades educacionais especiais" e "especificidades socioculturais", embora estas devam ser consideradas — no contexto da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola — no processo de identificação/avaliação daquelas. Essa exortação tem sido reiterada no sentido de denunciar práticas que tomam, no cotidiano escolar, as diferenças sociais, culturais, linguísticas e étnico-raciais dos estudantes como deficiência, sobretudo a intelectual.

Em síntese, as diretrizes para a Educação Especial na Educação Escolar Quilombola atravessam ações articuladas entre os sistemas de ensino e as comunidades quilombolas, urbanas e rurais, para: levantamento das demandas relativas à Educação Especial nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem a estudantes advindos de territórios quilombolas;


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

provimento de acessibilidade predial, material, comunicacional, curricular e de transporte escolar, bem como de tecnologia assistiva e profissionais especializados; identificação das necessidades educacionais especiais no processo de escolarização dos estudantes quilombolas, sob o prisma das especificidades socioculturais dos povos e territórios quilombolas; construção de um AEE a partir dos fundamentos da Educação Escolar Quilombola. Tais diretrizes não devem ser construídas "para os alunos ou membros das comunidades remanescentes de quilombos, mas sim com eles. Assim, os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos devem atender às especificidades culturais e históricas da comunidade" (Mantovani, 2015, p. 100).

## Considerações finais

A pauta da diversidade, erigida como bandeira de luta de variados movimentos sociais, tem produzido efeitos na política educacional brasileira, sobretudo a partir dos anos 2000 (Gomes, 2011; Kassar, 2011; Nozu, 2017). Nesse processo, a defesa da educação de grupos vulnerabilizados social, cultural, política e economicamente passou a materializar-se em documentos político-normativos, relacionados, principalmente, às denominadas modalidades de educação escolar.

Dentre as modalidades, partimos da Educação Especial, destacada por sua característica de transversalidade, para lançar a pergunta: quais são as diretrizes políticas brasileiras da Educação Especial na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena e na Educação Escolar Quilombola, no âmbito da Educação Básica?

Em busca de fragmentos da realidade, empreendemos um estudo documental, a partir de levantamento no *site* do MEC, de cinco diretrizes (duas da Educação do Campo, duas da Educação Escolar Indígena e uma da Educação Escolar Quilombola), estabelecidas via Resoluções do CNE/CEB, entre 1999 e 2012.

Os resultados evidenciaram que, dentre as diretrizes analisadas, as da Educação do Campo apresentam maiores lacunas quanto às orientações para a atuação da Educação Especial e indicam que o acesso à Educação Básica de camponeses público da Educação Especial ocorra "preferentemente" em escolas comuns, o que pode gerar interpretações contrárias à política de Educação Inclusiva.

Quanto ao discurso do "sistema educacional inclusivo" (Kassar, 2011), parece fixar-se


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com maior aderência nas diretrizes da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola, cujas ênfases do AEE complementar e suplementar são textualizadas.

Somente a acessibilidade de transportes foi contemplada, de forma unânime, pelas orientações da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola. De forma diferencial, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola registram também a necessidade de provimento de outras dimensões da acessibilidade (predial, material, comunicacional, curricular e de recursos humanos).

Nas diretrizes da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola, a Educação Especial relaciona-se ao desenvolvimento das "potencialidades socioeducacionais" dos estudantes, aproximando-se, ao que nos parece, de uma atenção às "diferenças socioculturais" requerida pela política de inclusão escolar (Brasil, 2008). Ainda, a participação das comunidades indígenas e quilombolas é indicada como fundamento para levantamento das demandas da Educação Especial, para a identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes e para a constituição de um AEE, respectivamente, Indígena e Quilombola.

Em decorrência do exercício analítico empreendido, refletimos sobre a transversalidade da Educação Especial. Para nós, o sentido de transversalidade não pode encerrar-se apenas na disponibilização padronizada de atendimentos, procedimentos e recursos humanos e materiais da Educação Especial em diferentes níveis, etapas e modalidades da educação escolar. Em nosso entendimento, a transversalidade evoca que a Educação Especial reconfigure sua atuação a partir dospropósitos dos distintos níveis, etapas e modalidades da educação escolar.

Dessa maneira, ao considerarmos as diretrizes da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola, defendemos que a Educação Especial seja atravessada pelos princípios, características e culturas das comunidades, dos estudantes e das escolas camponesas, indígenas e quilombolas, desde os procedimentos de identificação das necessidades educacionais específicas até a organização do AEE. Quiçá, assim, possamos avançar na construção de uma Educação Especial do Campo, Indígena e Quilombola que atenda, simultaneamente, às diferenças socioculturais e às necessidades educacionais específicas no processo de escolarização de estudantes camponeses, indígenas e quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Referências**

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-18.

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

BRASIL. **Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 13, de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 16, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001a.

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

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília, DF, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/153-programas-e-acoes-1921564125/educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-758281017/250-educacao-inclusiva-apresentacao. Acesso em: 15 fev. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2008b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012d.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 6 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2023.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo" (texto preparatório). *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

(org.). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 647-652.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, maio-ago. 2011.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD: LACED/Museu Nacional, 2006.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas e inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023. p. 20-39.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo:** entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de apresentação. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti(org.). **Educação Especial e Educação do/no Campo:** sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 17-19.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Para além das políticas da diversidade: interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 88-113, jan./abr. 2021.

OIT. **Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da**


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**OIT**. Brasília, DF: OIT/Escritório no Brasil, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação Comum ou Especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

PUNCH, Keith F. **Introdução à pesquisa social**: abordagens quantitativas e qualitativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. Quilombos. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 652-658.

SOARES, Scheilla. **Sujeitos do campo considerados deficientes**: da invisibilidade ao pertencimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Submissão em: 21/03/2024
Aceito em: 22/05/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA EM MINAS GERAIS: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica[1]

Michele Aparecida de Sá[2]
Augusto César Cardoso Mendes[3]
Letícia de Oliveira Brazão[4]

**Resumo**: A interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena é uma construção recente na política educacional brasileira. Por esse motivo, torna-se fundamental investigar como está acontecendo a escolarização de estudantes indígenas com deficiência. Assim, o objetivo deste estudo foi identificar e analisar o quantitativo de estudantes indígenas com deficiência presentes nas 20 escolas indígenas do Estado de Minas Gerais, sendo 19 vinculadas à rede estadual e 01 à rede municipal de ensino. Este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva que utilizou os dados do Censo Escolar da Educação Básica, especificamente os microdados dos anos de 2008, 2010, 2015 e 2020. As variáveis selecionadas foram do banco de matrícula, especificamente: localização diferenciada da escola (terra indígena), modalidade de ensino, etapa de ensino, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tipo de deficiência. Os dados evidenciaram a presença de estudantes indígenas com deficiência em escolas indígenas de Minas Gerais. Apontaram que a maioria dos estudantes com deficiência possui deficiência intelectual, seguida pela deficiência física e múltipla. Os dados revelaram que uma pequena parcela desses estudantes recebe atendimento educacional especializado e poucas escolas possuem sala de recursos multifuncionais. Os dados demonstram a fragilidade da rede estadual de ensino em garantir direitos fundamentais aos estudantes indígenas com deficiência.

**Palavras-chave**: Educação especial. Educação escolar indígena. Indicadores educacionais.

# INDIGENOUS STUDENTS WITH DISABILITIES IN MINAS GERAIS: an analysis from the School Census on Basic Education

**Abstract**: The interface of Special Education and Indigenous School Education in Brazil is relatively new in the country's educational policies. Given this novelty, it is essential to investigate the educational experiences of indigenous students with disabilities. This study aimed to identify and analyze the number of indigenous students with disabilities present in the 20 indigenous schools in the State of Minas Gerais, 19 affiliated with the state education system and one with the municipal system. This research is descriptive, used data from the School Census on Basic Education, focusing on microdata from 2008, 2010, 2015 and 2020. Key variables included enrollment database, specifically the schools' different locations (indigenous land), teaching modes, educational levels, Special Education Services (SES) and types of disabilities. The findings showed the presence of indigenous students with disabilities

[1] Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG (Processo: APQ-00604-21).
[2] Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do Núcleo de Educação Especial, Tecnologias e Inclusão Escolar (Coletivo Diversa) da UFMG. E-mail de contato: micheledesa20@hotmail.com.
[3] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, da UFMG. Graduado em Psicologia na Faculdade Pitágoras. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE) da UFMG. E-mail de contato: gutocm8@gmail.com
[4]Licenciada em Ciências Biológicas na UFMG. Foi bolsista de Iniciação Científica da FAPEMIG (2021-2023). E-mail de contato: leticia_brazao@hotmail.com.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

in indigenous schools in Minas Gerais. The data indicate that the most common disability among these students is intellectual, followed by physical and multiple disabilities. The data revealed that a small fraction of these students receive special education support, and few schools are equipped with multifunctional resource rooms. Overall, the findings demonstrate the vulnerabilities in the state education system in ensuring fundamental rights to indigenous students with disabilities.

**Keywords**: Special education. Indigenous school education. Education indicators.

## ESTUDIANTES INDÍGENAS CON DISCAPACIDAD EN MINAS GERAIS: un análisis desde el Censo Escolar de Educación Básica

**Resumen**: La interfaz entre Educación Especial y Educación Escolar Indígena en Brasil es relativamente reciente en las políticas educativas del país. Ante esta novedad, resulta fundamental investigar las experiencias educativas de estudiantes indígenas con discapacidad. Este estudio tuvo como objetivo identificar y analizar el número de estudiantes indígenas con discapacidad presentes en las 20 escuelas indígenas del Estado de Minas Gerais, 19 afiliadas al sistema educativo estatal y una al sistema municipal. Esta investigación es descriptiva, utilizó datos del Censo Escolar de Educación Básica, enfocándose en microdatos de 2008, 2010, 2015 y 2020. Las variables seleccionadas incluyeron base de datos de matrícula, específicamente las diferentes ubicaciones de las escuelas (tierras indígenas), modalidades de enseñanza, niveles educativos, Servicios de Educación Especial (SES) y tipos de discapacidad o Trastorno del Espectro Autista. Los hallazgos mostraron la presencia de estudiantes indígenas con discapacidad en escuelas indígenas de Minas Gerais. Los datos indican que la discapacidad más común entre estos estudiantes es la intelectual, seguida de la física y la pluridiscapacidad. Los datos revelaron que una pequeña fracción de estos estudiantes recibe apoyo de educación especial y pocas escuelas están equipadas con salas de recursos multifuncional. En general, los hallazgos demuestran las vulnerabilidades del sistema educativo estatal para garantizar los derechos fundamentales de los estudiantes indígenas con discapacidad.

**Palabras clave**: Educación especial. Educación escolar indígena. Indicadores educativos.

## Introdução

A escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil foi reconfigurada com o advento das políticas de educação inclusiva, sobretudo a partir dos anos 2000, quando uma série de ações foi organizada com o objetivo de garantir a matrícula desse alunado nas escolas comuns.

Essa intencionalidade é sistematizada com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ao assegurar a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial[5] e orientar os sistemas de ensino a garantirem o

[5]Considera-se público-alvo da Educação Especial as "pessoas com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos no ensino regular.

Desde então, estudos têm demonstrado o aumento das matrículas de estudantes com deficiência em escolas comuns (Dalmonech; Rebelo, 2024; Rebelo; Kassar, 2018) e nas escolas indígenas (Sá, 2015; Sá; Cia, 2015; Sá; Ribeiro; Gonçalvez, 2023).

A interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena evoca reflexões complexas, os sujeitos discentes dessa interface apresentam culturas, línguas, valores, relações sociais que lhes são singulares. De acordo com Nozu, Sá e Damasceno (2019, p. 54) a concepção dessa interface apresenta o "[...] trânsito de sujeitos com múltiplas identidades por espaços e tempos intersticiais que se cruzam'entre as faces'" da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena.

A interface dessas duas modalidades de ensino é reconhecida em documentos que orientam a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena. No caso da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva recomenda que "[...] os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais" dos povos indígenas (Brasil, 2008, p. 12).

Com relação à Educação Escolar Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012) apresentam avanços sobre essa interface quando consideram a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar ao seu público-alvo o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades nas escolas indígenas por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O referido documento apresenta a necessidade de assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação, por meio de construções acessíveis, equipamentos, transporte escolar, recursos pedagógicos adaptados às necessidades específicas de cada estudante e recursos humanos. Em relação à identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas com deficiência, devemos considerar a experiência dos docentes

autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas" (Brasil, 2008, p. 9).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

indígenas, a opinião dos familiares e as questões culturais de cada povo (Brasil, 2012).

As Diretrizes asseguram que o AEE deve estar presente nas escolas indígenas para garantir a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão com sucesso dos estudantes que necessitam desse atendimento. Preveem também que as escolas indígenas devem contar com o "assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino" (Brasil, 2012, p. 6).

No entanto, sabemos que tanto a Educação Escolar Indígena quanto a Educação Especial são áreas educacionais que historicamente enfrentam disputas de poder, bem como sofrem processos de exclusão e marginalização política e ideológica (Garlet, Guimarães, Bellini, 2010; Ribeiro, Nozu, 2021, Stevanim, 2020).

No decorrer dos últimos anos, as matrículas de estudantes indígenas com deficiência aumentaram no contexto brasileiro. Pesquisa desenvolvida por Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023) demonstrou aumento expressivo desses estudantes em escolas indígenas no período de 2010 a 2020. Segundo os dados da pesquisa, no ano de 2010 existiam 510 matrículas, e em 2020 foram registrados 2.959 estudantes indígenas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil.

Diante desse cenário e considerando a importância da adequação das práticas educacionais às demandas específicas dos estudantes indígenas com deficiência, surge a necessidade de ampliar as investigações sobre a escolarização desses estudantes. Assim, este estudo tem como objetivo identificar e analisar o quantitativo de estudantes indígenas com deficiência presentes nas 20 escolas indígenas do Estado de Minas Gerais.

## Educação Escolar Indígena em Minas Gerais e sua interface com a Educação Especial

A Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária foi garantida aos povos indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ao assegurar o uso das línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988) A partir dessa conquista legal, emerge o desafio aos sistemas de ensino federal, estadual e municipal para garantir o direito à Educação Escolar Indígena.

No caso do Estado de Minas Gerais, as primeiras iniciativas para atender a essa


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

reinvindicação histórica dos povos indígenas por uma educação diferenciada tiveram início no ano de 1993 quando a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) organizou encontros com representantes dos povos indígenas (Xacriabá, Krenak, Maxakali e Pataxo), da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), do Ministério da Educação (MEC), das secretarias municipais e docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para elaborar um plano de ação apropriado à cultura e à realidade de cada povo indígena mineiro (Mendonça, 2007).

A partir desses encontros, surge, no ano de 1995, o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais. O programa nasceu da parceria entre os povos indígenas, SEE/MG, FUNAI, UFMG e Instituto Estadual de Floresta (IEF), e teve como proposta criar e colocar em funcionamento escolas indígenas em quatro regiões do estado. As metas eram: realizar curso de formação em magistério para os docentes indígenas; criar e construir escolas diferenciadas; e produzir material didático específico (Alvares, 1998; Dutra; Rezende, 2000). Entretanto, a principal ação do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais foi a realização do curso de formação dos professores indígenas no ano de 1996, trazendo contribuições para que cada povo indígena construísse sua própria escola (Pereira, 2009).

De acordo com Mendonça (2007), as primeiras escolas estaduais indígenas de Minas Gerais foram fundadas no ano de 1997, quando começou a contratação dos professores indígenas que iniciaram o seu percurso de formação em 1996. Esses docentes foram contratados para atuar nas escolas de suas comunidades e substituir os professores não indígenas contratados pelas prefeituras dos municípios onde havia terras indígenas.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012), sobretudo, com o artigo 25 (que estabelece que os estados devem estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena), no ano de 2015, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais criou a Coordenação de Educação Escolar Indígena. De acordo com Paiva (2018, s. p.), esse setor ficou responsável por "[...] coordenar e executar todas as ações necessárias para o atendimento escolar às comunidades indígenas e constituir instâncias interinstitucionais para acompanhar e assessorar as atividades a serem desenvolvidas no âmbito estadual".

No ano de 2016, é promulgada a Lei 22.445, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

no Estado de Minas Gerais e cria a categoria Escola Indígena. Como objetivos da Educação Escolar Indígena no estado, foram estabelecidos: valorizar as culturas e a diversidade étnica e linguística dos povos indígenas, fortalecer as práticas socioculturais das comunidades indígenas e afirmar as identidades étnicas específicas a cada povo indígena (Minas Gerais, 2016).

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica no ano de 2020, existiam no Estado de Minas Gerais 20 escolas em terra indígenas que atendiam cerca de 4.698 estudantes indígenas nas diferentes etapas e modalidades de ensino (Inep, 2021). Lima, Santos e Azevedo (2021) abordam a necessidade da valorização cultural dos territórios em que sujeitos indígenas estão localizados para que haja o fortalecimento das políticas públicas que os alcançam. Diante disso, concordamos que pensar a existência desses sujeitos significa compreender as demandas políticas, sociais, culturais e educacionais que são acionadas por eles. Nesse caminho, observamos as demandas educacionais que advêm dos alunos indígenas que apresentam alguma deficiência.

Dentro de um contexto repleto de especificidades e singularidades, visamos debater e afunilar o olhar para a realidade desses sujeitos no Estado de Minas Gerais. Na esteira dessa discussão, localizamos estudos que têm evidenciado a presença de escolares indígenas com deficiência em Minas Gerais (Sá; Ferrari; Marciano, 2022; Sá; Ribeiro; Brazão, 2023), mas poucas são as políticas existentes para atendimento desse público específico. Segundo Sá, Ribeiro e Brazão (2023), no Estado de Minas Gerais, a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena aparece de forma insatisfatória na Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. De acordo com os autores, a interface é citada somente no artigo 28 ao assegurar para os estudantes indígenas surdos que possuem Língua de Sinais própria a atuação de profissional apto a estabelecer mediação comunicativa com eles. Os autores pontuam ainda que na resolução "[...] nada consta sobre a forma de oferta da Educação Especial dentro das escolas indígenas e sobre o atendimento educacional especializado para assegurar a igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes indígenas". (Sá, Ribeiro, Brazão, 2023, p. 6)

Raupp et al. (2017) denunciam a precariedade da realidade de vida da população indígena causada, justamente, pelo sucateamento das políticas públicas que asseguram e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desenvolvem os direitos objetivos e subjetivos dessa população. Em paralelo a isso, apontamos que o direito de escolarização passa primeiro pelo direito de existir; se não existimos, não podemos nos desenvolver em educação, saúde, tecnologia e cidadania, por exemplo. Justamente por compreendermos a importância da escola e de seus agentes no papel da perpetuação da existência dos sujeitos e de suas ancestralidades (Hage, 2014), buscamos investigar um pouco mais acerca da presença dos alunos e das alunas indígenas com deficiência.

A presença de estudantes indígenas com deficiência nas escolas indígenas é realidade, por esse motivo torna-se necessário identificar e analisar o quantitativo desses estudantes presentes nas 20 escolas indígenas do Estado de Minas Gerais, e verificar as condições de acesso e permanência desse alunado nas escolas indígenas mineiras.

## Metodologia

Para identificar e analisar o quantitativo de estudantes indígenas com deficiência nas escolas indígenas de Minas Gerais, optou-se por escolher a pesquisa descritiva, a qual visa descrever as características de determinada população ou o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2008).

Ao optarmos por realizar uma investigação que tenha como base dados públicos referenciados na educação básica, coadunamos com Jannuzzi (2005), o qual aponta a necessidade e a importância de utilizarmos esse parâmetro metodológico para caracterizar o que está evidenciado pelos indicadores sociais e, por conseguinte, abrir espaço para que possamos debatê-los.

Pensarmos a utilização de dados públicos para a construção de políticas significa utilizarmos referenciais efetivos de uma realidade que, por vezes, não é enxergada de forma qualitativa e quantitativa. Ao lançarmos mão de uma investigação que contorne o desenho concreto da escolarização de alunos indígenas com deficiência em Minas Gerais, almejamos não somente denunciar realidades de carência e falta de direitos, mas debatermos o quanto ainda precisamos avançar, bem como o quanto já avançamos nesse contexto.

Delimitou-se para a coleta de dados o Censo Escolar da Educação Básica por ser o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, além de contar com a participação de todas as escolas públicas e privadas do Brasil. O Censo é uma ferramenta


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

importante para compreender a situação educacional no país e acompanhar a efetividade das políticas públicas.

A pesquisa realizada pelo Censo Escolar coleta informações das etapas e das modalidades da educação básica e profissional, por meio dessa base de dados é possível identificar situações específicas, como o perfil dos estudantes indígenas com deficiência matriculados em escolas indígenas de Minas Gerais. Para tanto, a coleta dessas informações peculiares foi realizada nos microdados do Censo Escolar porque reúnem dados primários que são detalhados para a menor unidade de informação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) disponibiliza os dados e microdados do Censo Escolar desde 1995, entretanto, para este estudo delimitamos o recorte temporal de 2008 a 2020, utilizando especificamente os dados dos anos de 2008, 2010, 2015 e 2020. Optou-se pelo ano de 2008 por corresponder ao ano de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008, p. 8), que tem como objetivo garantir "o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares". O ano de 2020 foi escolhido por ser o último ano em que os dados do Censo foram disponibilizados na integra. No ano de 2022, durante o Governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) o INEP reestruturou a forma de divulgação dos dados do Censo Escolar e sofreu redução no detalhamento. Assim, os pesquisadores ficaram impossibilitados de desenvolver estudos com cruzamento de dados mais específicos, como a situação dos escolares indígenas com deficiência.

Os microdados do Censo Escolar da Educação Básica possuem quatro bancos para a coleta de dados (escola, matrícula, turmas e docente), sendo que escolhemos para este estudo o banco de matrículas por ser o mais adequado para delinear o perfil dos estudantes indígenas com deficiência. Para a extração dos dados, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Para iniciar o processo de coleta dos dados sobre escolares indígenas com deficiência, selecionamos as seguintes variáveis: CO_UF=31, que representa o Estado de Minas Gerais, e IN_EDUCACAO_INDIGENA, que corresponde a educação escolar indígena. Em seguida, cruzamos com as variáveis que se referem as deficiências, etapa e modalidade de ensino. O Censo Escolar da Educação Básica apresenta, no decorrer dos anos, modificações nas


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

nomenclaturas ou exclusão de variáveis. Por este motivo, selecionamos para análise as variáveis do censo escolar que se enquadram no conceito de pessoa com deficiência, conforme previsto no Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Assim, realizamos os seguintes cruzamentos para obter os dados de escolares indígenas com deficiência em Minas Gerais:

a) 2008: deficiências (baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla e Síndrome de Down) e Transtorno Global do Desenvolvimento[6] por incluir nesse grupo estudantes com autismo[7] e síndromes do espectro autista com a etapa e a modalidade de ensino (Inep, 2009).
b) 2010: deficiências - baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, deficiência mental, surdocegueira, deficiência múltipla, autismo clássico, síndrome de Asperger (por se enquadrar dentro do espectro autista) e síndrome de Rett (tendo em vista a gravidade do comprometimento motor e cognitivo que essa síndrome provoca) com a etapa e a modalidade de ensino (Inep, 2011).
c) 2015: deficiências - baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, deficiência intelectual, surdocegueira, deficiência múltipla, autismo infantil, síndrome de Asperger e síndrome de Rett com a etapa e a modalidade de ensino. (Inep, 2016)
d) 2020: deficiências - baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, deficiência intelectual, surdocegueira, deficiência múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a etapa e modalidade de ensino (Inep, 2021).

[6]"Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil". (Brasil, 2008, p. 9)

[7]Conforme o artigo 1º da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**.** "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Embora esta pesquisa use procedimentos de coleta de dados embasados na abordagem quantitativa, a análise dos dados tem caráter qualitativo. De acordo com Minayno (1996, p. 27), a dialética marxista, em relação à problemática da abordagem qualitativa e quantitativa, pondera que esses dois aspectos são essenciais ao entendimento da realidade humana, pois: "[...] a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo".

A partir do levantamento realizado, os dados foram organizados em um gráfico e três tabelas, e analisados a partir da literatura especializada na área da Educação Especial, Educação Escolar Indígena e suas interfaces.

**Resultados e Discussões**

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022 disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 36.699 pessoas se declararam indígenas no Estado de Minas Gerais, sendo 17.831 homens e 18.868 mulheres. Com relação à população infantil indígena e em idade escolar, o estado possui 2.591 crianças de 0 a 4 anos; 2.720 crianças de 5 a 9 anos; 2.795crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e 2.954 adolescentes de 15 a 19 anos, totalizando uma população em idade escolar de 11.060 crianças e adolescentes declarados indígenas.

No que se refere à população indígena de Minas Gerais que habita terras indígenas, o estado possui 13.094 vivendo em 12 terras indígenas distribuídas em 13 municípios mineiros, segundo os dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena.[8] As etnias presentes no estado pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, sendo: Aranã, Catu-Awá-Arachás, Caxixó, Krenak, Maxakali, Mukuriñ, Pankararu, Pataxó hã-hã-hãe, Pataxó, Puris, Xakriabá e Xukuru-Kariri.[9]

Estudo realizado por Sá, Ribeiro e Brazão (2023) sobre a Educação Especial em escolas indígenas mineiras apontou a existência de 20 escolas que ofertam Educação Escolar Indígena dentro de terras indígenas, sendo uma escola municipal e 19 escolas da rede estadual de ensino. Em relação ao número de estudantes matriculados nessas escolas, a Tabela 1 apresenta esses dados.

[8]Informações disponíveis em:https://infoms.saude.gov.br/extensions/sesai_pop_indigena/sesai_pop_indigena.html.
[9] Informações retiradas da página "Povos Indígenas no Brasil". Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1: Matrículas de estudantes indígenas em Minas Gerais

| Ano | Sexo | | Total |
|---|---|---|---|
| | Masculino | Feminino | |
| **2008** | 1589 | 1677 | **3266** |
| **2010** | 2278 | 2341 | **4619** |
| **2015** | 1979 | 2001 | **3980** |
| **2020** | 2317 | 2381 | **4698** |

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica – Ano 2008; 2010; 2015; 2020 (INEP, 2009; 2011; 2016; 2021)

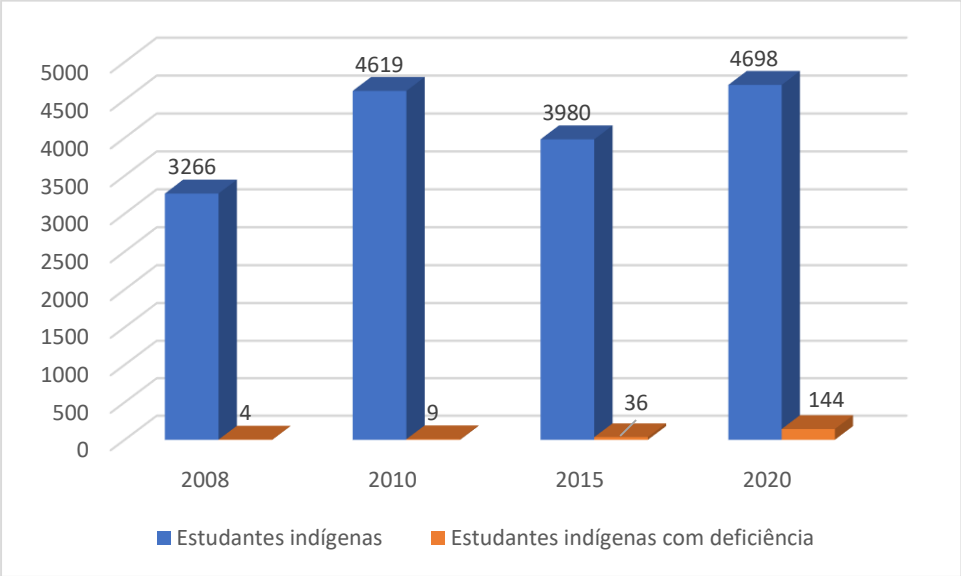
De acordo com os dados, pode-se verificar que as matrículas de estudantes indígenas em Minas Gerais aumentaram 43,8% quando comparamos os dados de 2008 e 2020. Esse aumento é resultado da criação e da implementação de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas nas últimas décadas, que garantem o direito a uma Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária. Destacam-se que essas conquistas legais são fruto das intensas lutas de lideranças indígenas apoiadas por aliados não indígenas (Baniwa, 2010)

Apesar do direito à Educação Escolar Indígena estar garantido, outros desafios surgem na atualidade, como a ampliação do número de escolas indígenas; a formação de professores indígenas; o protagonismo e a autonomia dos povos indígena na construção e na gestão de suas escolas; e o aumento de estudantes indígenas com deficiência nas escolas indígenas. Sobre isso, o Gráfico 1 apresenta os dados das matrículas de estudantes indígenas com deficiência em Minas Gerais.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Gráfico 1: Quantitativo de matrículas de indígenas com deficiência em Minas Gerais




Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica – Ano 2008; 2010; 2015; 2020 (INEP, 2009; 2011; 2016; 2021)

No decorrer do período analisado, verifica-se aumento expressivo das matrículas de estudantes indígenas com deficiência no Estado de Minas Gerais. Ao comparar os dados de Minas Gerais com os dados do Brasil (apresentados por Sá, Ribeiro e Gonçalves na pesquisa de 2023), verifica-se que a proporção de estudantes indígenas com deficiência é maior em Minas Gerais. No estado mineiro os estudantes indígenas com deficiência representaram 3,06% do total das matrículas no ano de 2020, enquanto os dados das matrículas de estudantes indígenas com deficiência no Brasil representaram 1,18%. Situação essa que merece ser investigada, principalmente sobre a forma que os diagnósticos estão sendo elaborados e se contam com a participação da família e da comunidade, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012).

A Tabela 2 apresenta dados dos estudantes indígenas por tipo de deficiência.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 2: Matrículas de estudantes indígenas por tipo de deficiência em Minas Gerais

| Ano | Tipo de deficiência ou outras | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Cegueira** | **Baixa visão** | **Surdez** | **Def. auditiva** | **Surdo-cegueira** | **Def. física** | **Def. intelectual** | **Def. múltipla** | **Outras**[10] |
| **2008** | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| **2010** | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| **2015** | 0 | 2 | 6 | 3 | 0 | 2 | 28 | 2 | 1 |
| **2020** | 0 | 6 | 9 | 5 | 0 | 22 | 131 | 14 | 14 |

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica – Ano 2008; 2010; 2015; 2020 (INEP, 2009; 2011; 2016; 2021)

No período analisado, verifica-se, de modo geral, a existência de estudantes indígenas com baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla e TEA, não foram identificadas matrículas de estudantes com cegueira e surdocegueira. Nos anos de 2008 e 2010, a Baixa Visão correspondeu a maior parte das matrículas. A partir de 2015, a predominância foi da Deficiência Intelectual, no ano de 2020 cerca de 65% das matrículas de estudantes indígenas com deficiência eram de estudantes com DI, essa tendência sobre a incidência foi identificada no cenário brasileiro tanto em escolas localizadas em áreas urbanas quanto em escolas rurais (Gonçalves; Sá; Mantovani, 2017; Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023).

Bueno e Silva (2021, p. 8) apontam divergências sobre os dados da deficiência intelectual. Segundo os autores, os dados do censo demográfico de 2010 revelam que 10,7% da população declarada com deficiência possuía deficiência intelectual e no caso do censo escolar da educação básica de 2019, 42% dos estudantes com deficiência possuíam deficiência intelectual. Os autores asseveram que:

> Se aliarmos a representação desproporcional das matrículas às críticas sobre os processos diagnósticos desse alunado fica evidente a imbricação entre a caracterização da deficiência intelectual e o baixo rendimento escolar, que se abate fundamentalmente sobre os alunos das camadas populares. (Bueno, Silva, 2021, p. 08)

[10]A categoria "outras" se refere no ano de 2008 aoTranstorno Global do Desenvolvimento; no ano de 2010 Autismo Clássico, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett; no ano de 2015 Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett; no ano de 2020 Transtorno do Espectro Autista (TEA).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

De acordo com Carneiro (2006) a identificação da deficiência intelectual é complexa e envolve aspectos sociais, ambientais, econômicos e histórico. E no caso da população indígena com deficiência, Silva e Bruno (2019) questionam a complexidade do diagnóstico da deficiência intelectual para os povos indígenas, citam que em algumas culturas indígenas o conceito de deficiência intelectual é ausente, e a hipótese levantada pelos autores é que as dificuldades de aprendizagem podem ser indicadas por fatores linguísticos e culturais.

Com relação a modalidade de ensino que os estudantes indígenas com deficiência frequentam, todos estão matriculados na rede regular de ensino, situação essa que se diverge do cenário nacional. Segundo os dados do censo escolar referente ao ano de 2020, 11,9% dos estudantes público da Educação Especial estavam matriculados em classes e/ou escolas especiais. Com relação aos dados sobre as etapas de ensino, estes estão estruturados na tabela 3.

Tabela 3: Matrículas de estudantes indígenas com deficiência em Minas Gerais

| ANO | ETAPAS DE ENSINO | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Educação Infantil | Ensino Fundamental I | Ensino Fundamental II | Ensino Médio | TOTAL |
| **2008** | 0 | 4 | 0 | 0 | **4** |
| **2010** | 2 | 5 | 2 | 0 | **9** |
| **2015** | 1 | 21 | 14 | 0 | **36** |
| **2020** | 0 | 50 | 55 | 39 | **144** |

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica – Ano 2008; 2010; 2015; 2020 (INEP, 2009; 2011; 2016; 2021)

Os dados indicam o predomínio das matrículas de estudantes indígenas com deficiência no ensino fundamental. Ao analisar os dados do ano de 2020, identificou-se que 73,9% das matrículas desses sujeitos estavam nessa etapa de ensino, fato esse que corrobora com a estatística nacional. Segundo os dados do Censo Escolar do ano de 2020, 76,2% dos estudantes da Educação Especial frequentavam o ensino fundamental em classes comuns. De acordo com Meletti e Ribeiro (2014), os indicadores educacionais da educação básica mostram o afunilamento do número de matrículas gerais entre o ensino fundamental e o ensino médio brasileiro, evidenciando que o problema de acesso ao ensino médio se agrava em se tratando da população com deficiência.

Um ponto que merece ser destacado é que a porcentagem de estudantes indígenas com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

deficiência matriculados no ensino médio é maior que média nacional. Estudo realizado por Vizzotto (2020), sobre inclusão na educação básica, evidenciou que 10,18% das matrículas de estudantes com deficiência estavam no ensino médio, no caso das matrículas de estudantes indígenas com deficiência em Minas Gerais 27,1% estão matriculados no ensino médio.

Todavia, o aumento de estudantes indígenas com deficiência no Estado de Minas Gerais levanta o questionamento sobre as condições de acessibilidade das escolas indígenas para receber esse alunado. Pesquisa de Sá, Ribeiro e Brazão (2023) demonstrou que a maioria das escolas indígenas mineiras (95%) não possui qualquer tipo de acessibilidade, seja nos banheiros, seja no restante das dependências. Outro fato destacado pelos autores é a escassez de escolas indígenas que possuem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). No ano de 2020, existia no estado mineiro três escolas indígenas que ofertavam o AEE e duas que possuíam SRM. Situação essa que demonstra a fragilidade das políticas públicas e a ausência do Estado de Minas Gerais para atendimento dos estudantes indígenas com e sem deficiência, já que todas as matrículas dos estudantes com deficiência estão nas escolas da rede estadual de ensino.

## Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar o quantitativo de estudantes indígenas com deficiência no Estado de Minas Gerais. No período analisado, identificamos aumento expressivo das matrículas de estudantes indígenas com deficiência e TEA nas escolas indígenas mineiras, com predomínio de estudantes com deficiência intelectual nas escolas indígenas.

A partir dos dados apresentados, destacamos a urgência no fortalecimento de ações na esfera política, financeira, pedagógica e formativa, considerando as especificidades culturais de cada povo indígena de Minas Gerais. O estado mineiro tem o dever de promover essas condições já que 19 das 20 escolas indígenas estão sob sua incumbência e todos os estudantes indígenas com deficiência estão matriculados na rede estadual de ensino.

Para que os estudantes indígenas com deficiência aprendam e permaneçam nas escolas, é preciso garantir condições múltiplas, como o respeito à diversidade linguística e cultural de cada povo mineiro, e a construção de uma proposta de Educação Escolar Indígena fundamentada nos anseios de cada comunidade.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Referências**

ALVARES, Myriam Martins. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 15, n. 2, p. 223-249, 1998.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jun. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v19n33/v19n33a04.pdf. Acesso em:26 mar. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: https://bit.ly/3F8fUSB. Acesso em: 26 mar. 2024.

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em: 03 jun. 2024.

BUENO, José Geraldo Silvera; SANTOS, Natália Gomes dos. As relações de classe, raça e gênero na constituição da deficiência intelectual. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-25, 2021. Disponível em:https://www.scielo.br/j/edreal/a/9ncJsnMBx8VYvRxrwcGd4hs/#. Acesso em: 03 jun. 2024.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: Baptista. C. R. et al., (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: 2006. p. 137-152.

DALMONECH, Jaqueline Zanotti; REBELO, Andressa Santos. Matrículas de alunos público da Educação Especial na Educação Profissional Federal em Mato Grosso do Sul (2009-2021). **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 508–518,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

2024. DOI: 10.12957/riae.2024.73874. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73874. Acesso em: 26 mar. 2024.

DUTRA, Mara Vanessa; REZENDE, Zelia Maria. Os Krenak, Maxakali, Pataxó, Xacriaba e a sua educação. *In:*GESTEIRA MATOS, Kleber; REZENDE, Zélia Maria (org.). **Escola indígena**: Índios de Minas Gerais recriam a sua educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

GARLET, Marinez; GUIMARÃES, Gleny; BELLINI, Maria Isabel Barros. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar. **Educação**. Porto Alegre, p. 65-74, 2010.Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822010000100007&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 03 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida; MANTOVANI, Juliana. Matrículas de alunos com deficiência intelectual em escolas no campo: uma análise do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2014). *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 371-392.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Ano: 2008. Brasília, DF: Inep, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Ano: 2020. Brasília, DF: Inep, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**.Ano: 2015. Brasília, DF: Inep, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Ano: 2010. Brasília, DF: Inep, 2011.
JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2005.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa; SANTOS, Robson dos; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 52-52, 2021.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175–189, 2014. https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/. Acesso em: 02 fev. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MINAS GERAIS. **Lei nº 22.445, de 22 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado e cria a categoria Escola Indígena. Disponível em: https://bit.ly/3Y2sFqF. Acesso em: 26 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução 4.256, de 09 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1996.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação Especial em escolas do campo e indígenas. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 30 dez. 2019.

PAIVA, Carla Carneiro Costa Maciel. A educação escolar indígena no estado de Minas Gerais: trajetória e perspectivas.*In*: V CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais**... Campina Grande: Realize Editora, 2018.

PEREIRA, Verônica Mendes. A educação escolar indígena em Minas Gerais. **Paidéia**, ano VI, n. 6, 2009.

RAUPP, Ludimila; *et al*. Condições de saneamento e desigualdades de cor/raça no Brasil urbano: uma análise com foco na população indígena com base no Censo Demográfico de 2010. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2017.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, abr. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312018000100276&lng=pt&nrm=iso. Acessoem:26 mar. 2024.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Direito à Educação de camponeses com deficiência. **Revista Juris UniToledo**, v. 6, n. 01, 2021.

SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRAZÃO, Letícia de Oliveira. Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar. **Revista Cocar**,[s. l.], n. 21, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7796. Acesso em: 26 mar. 2024.

SÁ, Michele Aparecida de. Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá. 183 f. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, Michele Aparecida; FERRARI, Ana Carolina Machado; MARCIANO, Rafael Henrique


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de Rezende. Educação especial e sua interface com a educação escolar indígena no contexto de Minas Gerais. *In*: SOUZA, Sirleine Brandão; FERRARI, Carla Cazelato (org.). **Educação Especial***:* políticas, pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Sererê Editora; Educação Tecnológica, 2022. p. 69-94.

SÁ, Michele Aparecida de; CIA, Fabiana. Educação especial nas escolas indígenas: análise do Censo Escolar de 2007-2010. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 28, n. 51, p. 41-52, jan./abr. 2015.

SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***,* Brasília, v. 104, p. 1-19, 2023.

SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação especial nas escolas indígenas de Dourados, MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea***,* Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 67-84, 2019. Disponível em: https://bit.ly/470k6Ri. Acesso em: 26 mar. 2024.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS**: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

VIZZOTTO, Patrick Alves. Inclusão na Educação Básica Brasileira: Análise do Censo Escolar por Meio dos Microdados do Inep. **Ensaios Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 102-112, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Patrick-Vizzotto/publication/346006814_Inclusao_na_Educacao_Basica_Brasileira_Analise_do_Censo_Escolar_por_meio_dos_Microdados_do_INEP/links/5fb554fd92851c2994e4ac76/Inclusao-na-Educacao-Basica-Brasileira-Analise-do-Censo-Escolar-por-meio-dos-Microdados-do-INEP.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

Submissão em: 04/04/2024
Aceito em: 12/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PRÁTICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE NO RIO DE JANEIRO

Tamara França de Almeida Magalhães[1]
Erica Costa Vliese Zichtl Campos[2]

**Resumo**: A educação especial na perspectiva inclusiva apresenta especificidades quanto ao trabalho a ser desenvolvido, sobremaneira, quando tratamos da inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas do campo. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as possibilidades de articulação do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental, em uma escola do campo da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, por meio do relato reflexivo da experiência de uma docente especializada em educação especial. Intencionamos com esta análise evidenciar caminhos e possibilidades para ações e práticas inclusivas direcionadas aos estudantes com deficiência nestas instituições. Dessa maneira, este estudo, estruturado por meio da abordagem metodológica da pesquisa exploratória qualitativa, e desenvolvido com base na análise de um relato de experiência, revelou que a elaboração de modo colaborativo do planejamento educacional individualizado entre os docentes e a formação continuada de professores são suportes necessários para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência incluídos nestes espaços de ensino.

**Palavras-chave**: Educação especial. Educação do/no campo. Planejamento educacional individualizado.Formação continuada**.**

# SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND INCLUSIVE PRACTICES AT A COUNTRY SCHOOL IN BAIXADA FLUMINENSE IN RIO DE JANEIRO

**Abstract**: Special education from an inclusive perspective presents specificities regarding the work to be developed, especially when we deal with the school inclusion of students with disabilities in rural schools. Therefore, the objective of this study is to analyze the possibilities of articulating Specialized Educational Assistance for the development of inclusive pedagogical practices in elementary education, in a school in the countryside of Baixada Fluminense in Rio de Janeiro, through the reflective report of the experience of a teacher specializing in special education. With this analysis, we intend to highlight paths and possibilities for inclusive actions and practices aimed at students with disabilities in these institutions. Thus, this study, structured through the methodological approach of qualitative exploratory research, and developed based on the analysis of an experience report, revealed that the collaborative elaboration of individualized educational planning between teachers and the continued training of teachers are necessary supports to enable the development and learning of students with disabilities included in these teaching spaces.

**Keywords**: Special education. Education of/in the countryside. Individualized educational planning. Continuing education.

[1]Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora do AEE na Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro e Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail de contato: tamafrancufrrj@gmail.com

[2]Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orientadora Educacional na Rede Municipal de Nova Iguaçu, e professora do AEE na Rede Municipal de Duque de Caxias, RJ. Membro do grupo de pesquisa "Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da UFRRJ e do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia, da PUC-RJ. E-mail de contato:ericavliese200273@gmail.com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UNA ESCUELA DE CAMPO EN LA BAIXADA FLUMINENSE EN RÍO DE JANEIRO

**Resumen**: La educación especial desde una perspectiva inclusiva presenta especificidades respecto del trabajo a desarrollar, especialmente cuando abordamos la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en escuelas rurales. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar las posibilidades de articulación de la Asistencia Educativa Especializada para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en la educación básica, en una escuela del interior de la Baixada Fluminense en Río de Janeiro, a través del relato reflexivo de la experiencia de un docente especializado en educación especial. Con este análisis pretendemos resaltar caminos y posibilidades de acciones y prácticas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en estas instituciones. Así, este estudio, estructurado a través del enfoque metodológico de la investigación exploratoria cualitativa, y desarrollado a partir del análisis de un relato de experiencia, reveló que la elaboración colaborativa de una planificación educativa individualizada entre docentes y la formación continua de los docentes son soportes necesarios para posibilitar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad incluidos en estos espacios de enseñanza.

**Palavras-clave**: Educación especial. Educación de/en el campo. Planificación educativa individualizada. Educación permanente.

## Introdução

A escolarização de estudantes com deficiência ganhou maior destaque no Brasil a partir da década de 1990, representando um avanço significativo na democratização do ensino para esse público. Este contexto tem suscitado transformações concretas, sobretudo, com referência a ideia de inclusão que deve nos remeter para as possibilidades desses alunos e seu consequente desenvolvimento (Redig, 2010; Pletsch, 2014; Souza, 2013)

Todas as mudanças conceituais evidenciadas a partir da atuação das políticas inclusivas, ressignificaram as ações e concepções no campo da educação especial à medida que tem se buscado cada vez mais o distanciamento do caráter substitutivo que marca sua origem. A educação especial é atualmente protagonista nos processos educativos na educação básica e na educação superior, não se configurando mais com uma modalidade de ensino de atuação segregada/paralela, mas fundamental no processo de suporte a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e/ou superdotação (AH/S) (Brasil, 2008).

Neste atual contexto, a educação inclusiva é compreendida enquanto um princípio que destaca a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana e a educação especial um campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função promover a aprendizagem,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes atendidos por ela (Mazzotta, 2005; Heredero, 2007; Bueno, 2008; Ainscow, 2009, Nozu; Icasatti, Bruno, 2017). Assim, a educação inclusiva deve ser concebida como uma política de direitos e de ação afirmativa em que a educação especial é compreendida a partir de uma cultura fundamentada nos Direitos Humanos (Rebelo, Kassar, 2018).

É imperativo destacar, que "esta ideia indica que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza" (Souza, Pletsch, 2021, p. 434). Por isso, há algum tempo a temática da educação em direitos humanos tem sido presente nos debates nacionais e internacionais que consideram a inclusão um direito humano emergente, constituindo-se a partir da concepção de dignidade da pessoa humana, revelando a necessidade de que todos devem ser tratados de maneira equitativa, a fim de que sejam reconhecidos e respeitados sob o prisma da igualdade (Nozu, Icasatti, Bruno, 2017). Nesta perspectiva, insere-se o debate acerca da "deficiência, que as severa que todo ser humano pode desfrutar dos meios necessários para a realização e para o alcance de suas possibilidades sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação" (Leite, Cardoso, Oliveira, 2021, p. 574).

Nesse contexto, é necessário analisar o histórico e a situação atual da desigualdade social em nosso país, que se reflete em diversas áreas, dentre elas, na interface entre a educação do campo e a educação especial. Conforme destacam Cardoso, Damasceno e Santos (2023):

> [...] reconhecendo que o "modelo" de escola que se apresenta hoje não é muito diferente do existente há tempos, ingressar no ambiente escolar sob a perspectiva da inclusão do público da Educação Especial é um desafio que se torna ainda maior se o ambiente escolar estiver no campo, igualmente excluído historicamente das políticas públicas (Cardoso, Damasceno e Santos, 2023, p. 223) .

Assim, considerar a superação das condições de exclusão vivenciadas pelas populações do campo e pelas pessoas com deficiência que residem nesses locais tornou-se um desafio (Caiado, Meletti, 2011). Isso porque essa parcela da população carrega as marcas do esquecimento e do preconceito, o que acentua as dificuldades relacionadas à prática pedagógica voltada a esse público. Os povos dos campos, das águas e das florestas e as populações com deficiência, com TGD e AH/S "têm empreendido no cenário brasileiro, manifestações em prol de reconhecimento político, jurídico e identitário, inclusive no âmbito da educação (Nozu, 2023, p. 18)".


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dessa maneira, o desafio que se coloca à escola contemporânea é tornar-se inclusiva para todos os estudantes e, neste sentido, proporcionar um ensino de qualidade, que atenue as desigualdades, reconhecendo e respeitando a diversidade. Enquanto processo de formação, a educação deve comprometer-se com o pleno desenvolvimento humano, com atenção às pluralidades de ser e de estar no mundo e com os outros, com fortalecimento de sociabilidades democráticas e cidadãs (Nozu, 2023, p. 19).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), sinaliza a interface entre a educação especial e a educação do/no campo, reiterando o direito à escolarização das pessoas com deficiência que integram os povos dos campos, das águas e das florestas, considerando suas diferenças socioculturais e suas especificidades. Diante disso, emerge neste estudo a necessidade de investigar a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns da educação básica, em uma escola do campo na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

Isto posto, é imperativo ressaltar que as análises desenvolvidas neste estudo abordam a inclusão de estudantes com deficiência em uma escola campesina, destacando a especificidade do atendimento educacional especializado (AEE) nessa instituição. Esta pesquisa se justifica pelo fato de existirem poucos trabalhos destinados à análise da inclusão escolar de alunos com deficiência, tratando das especificidades relacionadas à educação do campo (Caiado, Meletti, 2011; Fernandes, 2012; Caiado, Gonçalves, 2013).

Destacamos, que as análises foram desenvolvidas a partir do relato de experiência de uma das autoras deste artigo, que atua no âmbito do atendimento educacional especializado em uma escola do campo na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Cabe mencionar que este estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa exploratória qualitativa, que conforme destaca Gil (2007) “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (Gil, 2007, p. 41).

Portanto, o objetivo deste estudo consiste em analisar as possibilidades de articulação do AEE para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, no ensino fundamental, em uma escola do campo da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, por meio do relato reflexivo da experiência de uma docente especializada em educação especial. O destaque à experiência é


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

feito por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida pelos professores do AEE na referida escola, desdobrando-se em dois eixos de análise neste estudo: as práticas pedagógicas inclusivas e o planejamento de atendimento educacional individualizado; e a formação continuada docente.

**Interfaces entre Educação Especial e Educação do/no Campo: possibilidades e interações**

A educação especial configurou-se e reconfigurou-se ao longo da história da educação, desde uma perspectiva segregada em instituições especializadas, aquelas integradas aos contextos inacessíveis às especificidades da deficiência. A reconfiguração das concepções da educação especial teve influência dos movimentos sociais que historicamente lutam pelo reconhecimento do lugar das pessoas com deficiência (PCD) na sociedade. Nesta trajetória, as PCD que historicamente estiveram à margem dos processos regulares de ensino, emergem como os principais atores do campo da educação especial, modalidade de ensino constituída no atravessamento histórico dos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão, como concepções que hodiernamente estão presentes na sociedade quando se trata da deficiência.

Somente no início dos anos de 1990 que as políticas relacionadas à educação especial tiveram implicações marcantes, em dimensões internacionais, que possibilitaram a constituição de uma nova possibilidade de atuação. Sob a égide da perspectiva inclusiva de educação, assumida e incorporada às políticas educacionais brasileiras, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial em 1994 (Brasil, 1994) e a Lei n. 9394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Ressaltamos que até os anos de 1990, o atendimento dos estudantes com deficiência no ensino regular era realizado com base num modelo educacional denominado integração.

Neste contexto, destacamos a importância da LDBEN nº9394/96 que, pela primeira vez, dedicou um capítulo específico para a educação especial prevendo-a como modalidade da educação escolar, além de tecer orientações sobre matrículas e atendimentos especializados. A referida legislação, apoiada nos pressupostos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), reafirma a educação dos estudantes, público da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, apresentando o AEE como suporte a esta escolarização (Brasil, 1996).

Todos esses instrumentos contribuíram para a estruturação e organização da PNEEPEI


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(Brasil, 2008) implementada em 2008, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e AH/S nos sistemas regulares de ensino. Desde então, os debates acerca da compreensão da educação especial enquanto campo pedagógico de atendimento a PCD tem ocorrido sob novas bases, a partir dos princípios da educação inclusiva à luz dos Direitos Humanos (Diniz; Barbosa e Santos, 2009; Kassar, 2016; Kassar, Rebelo; Oliveira, 2019; Pletsch, 2020; Pletsch, Souza, 2021).

A atuação da PNEEPEI (Brasil, 2008) constituiu novos cenários e novas tensões na educação brasileira, uma vez que representa um marco teórico e político: 1) ao afirmar a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; 2) apresentar o conceito de atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à formação e 3) definir o público da educação especial constituído pelas pessoas com deficiência (PCD), TGD e AH/S (Amorim, Antunes, Santiago, 2019). Nesta perspectiva, a educação especial deixa de ser uma modalidade de educação substitutiva para tornar-se transversal em todos os níveis de ensino.

Não podemos deixar de mencionar nesta trajetória, outros instrumentos importantes que dão suporte a atuação da educação especial na perspectiva inclusiva no país. São eles: a Lei nº 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que versa sobre o acesso à educação básica e ao AEE a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) público da educação especial; a Lei n. 13.146 em 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) denominada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” e a Lei nº13.409/2016, conhecida como “Lei de Cotas”, que trata sobre a reserva de vagas para PCD nas Instituições Federais de Ensino (IFEs), atualizada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2016; Brasil, 2023).

Dessa maneira, é possível constatar que ao longo dos últimos anos foram muitas as transformações no sistema educacional brasileiro e principalmente na educação especial. As políticas inclusivas implementadas trouxeram avanços importantes além de uma gama de programas e políticas sociais. A concepção inclusiva de educação busca possibilitar às pessoas com deficiência e outras especificidades o direito fundamental à educação, uma vez que dentre os direitos humanos, a educação escolar é uma prerrogativa fundamental de todo indivíduo sendo compreendida como um processo constitutivo do ser humano em suas dimensões pessoais e sociais


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(Filho, Kassar, 2019). Esta perspectiva compreende que os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender, por meio da combinação de três elementos: 1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (Pletsch, Souza, 2021).

No que se refere a educação do/no campo, esta é uma modalidade de ensino destinada ao atendimento das diferentes populações que vivem no meio rural, sejam agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica e deve estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (Brasil, 1996; Brasil 2008). A especificidade desta modalidade de educação atrela-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza (Klein, Lockman, 2023, p. 63).

É preciso destacar que, historicamente, as populações que vivem nas zonas rurais do país sofrem com o descaso do poder público no que se refere aos direitos sociais básicos, incluindo o acesso a uma educação de qualidade. No âmbito educacional, os camponeses tiveram por muito tempo, seus modos de vida desprezados em prol de projetos urbano cêntricos, assim como os sujeitos com deficiência que eram relegados a espaços segregados e excludentes (Ribeiro, Rebelo, 2023). Por isso, pensar o público da educação especial nos espaços do campo tem sido tarefa emergente no âmbito da educação brasileira, sobretudo, porque durante muito tempo, tais sujeitos, inseridos na realidade do campo, encontraram-se invisibilizados de suas demandas.

O contexto da educação do/no campo e educação especial tem vivido sob um espectro de produção de "não existência" (Santos, 2006) a partir de ações de grupos hegemônicos que visam deslegitimar a realidade do campo e tensionam constantemente direitos conquistados por aqueles que buscam possibilitar uma educação de qualidade dentro da diversidade e diferença cultural do campo (Oliveira, Gonçalves, Cavalcante, 2023, p. 52). Conforme destacam Caiado e Meletti (2011) e Nozu (2017), quando se trata da educação especial na educação do/no campo, as fragilidades presentes nos espaços da educação especial que reforçam a produção de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"desigualdade e exclusão" (Santos, 2007), evidenciam uma dupla exclusão. Segundo Caiado e Meletti (2011), tanto o público da educação especial, quanto o público denominado povos dos campos, das águas e das florestas, vivenciam situações de desigualdades que os excluem dos processos de escolarização.

Percebe-se que a educação especial e a educação do/no campo constituem-se historicamente como campos diferenciados de atuação na formação de sujeitos, geralmente nomeados por um processo de diferenciação operacionalizado a partir da instituição arbitrária da norma e suas consequentes estratégias de normalização (Anjos, Jesus, Anjos, 2023; Nozu, Bruno, 2001). Neste sentido, ainda que com algumas fragilidades e tensões veladas, é importante atentar para as interfaces que se colocam entre a educação especial e a educação do/no campo que encontram respaldo nos principais documentos norteadores nacionais, tanto da educação do/no campo quanto da educação especial (Anjos, Jesus, Anjos, 2023).

Cabe mencionar, que essas interfaces intensificaram-se ainda mais a partir de 2002 com a Resolução CNE/CEB nº1/2002 (Brasil, 2002) e a Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008), documentos que estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Também, com a publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008) que evidencia essa interação na educação indígena, do campo e quilombola ao tratar que a previsão dos apoios da educação especial, tais como o AEE. devem estar presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 17). E, ainda, o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) que em sua meta 4, estratégia 4.3, prevê estabelecer salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014).

Conforme destacam Ribeiro e Rebelo (2023) a adoção da perspectiva inclusiva pelas políticas públicas, legislações e normativas nacionais, já representa uma conquista de diferentes movimentos de luta, seja de pessoas com deficiência ou das populações dos campos, dos rios e das florestas. Entretanto, o cenário da prática ainda padece de problemas, conforme apontam estudos de diversas localidades do país (Anjos, 2016; Fernandes, 2015; Mantoani, 2015; Sá, 2015; Nozu, 2017; Ribeiro, 2020), principalmente por que a educação especial, assim como a


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

educação do/no campo, são modalidades de ensino diferenciadas que apresentam suas próprias peculiaridades e necessidades (Oliveira, Gonçalves, Cavalcante, 2023).

Tendo em vista este panorama, corroborando a perspectiva de Caiado e Meletti (2011, p. 103), compreendemos que o direito à escola deve alcançar não somente a matrícula, mas também a permanência e apropriação do conhecimento para a participação social, respeitando às especificidades do sujeito, suscitadas não só pela deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo. E é justamente neste ponto que se encontram as principais dificuldades, que residem no fato de que, para vivermos uma verdadeira e legítima educação inclusiva, não basta que os alunos estejam matriculados nas escolas.

## Educação Especial e Educação do/no campo na Baixada Fluminense, RJ: o que mostram os indicadores nacionais

Conforme dados apresentados por Ribeiro e Rebelo (2023), referentes ao território brasileiro, as matrículas de estudantes público da educação especial que vivem em comunidades na zona rural têm aumentado consideravelmente. Em 2008, foram registrados 83.260 estudantes, o que representa um aumento de 54,46% de matrículas desta natureza, chegando a 128.607 no ano de 2013. Já em 2018, após novo crescimento de 35,5%, atingiu o indicador de 174. 339 de matrículas de estudantes com esta condição residentes em localidades rurais, registrando um aumento percentual de 109,39% entre os anos de 2008 e 2018. As autoras identificaram ainda um aumento nos indicadores de matrículas dos estudantes público da educação especial que vivem no campo, chegando a 109,39% em 2018. Os dados revelam ainda que há um quantitativo muito grande de estudantes que precisam deslocar-se do campo para ser escolarizado ou receber o AEE na zona urbana, atingindo a marca de 44,49% em 2018.

Ainda, recorrendo aos dados apresentados por Ribeiro e Rebelo (2023), no que se refere ao público que frequenta o AEE, observou-se um panorama menos otimista. De fato, vem ocorrendo crescimento nas matrículas nesse atendimento, porém, sequer contempla 40% dos alunos que deveriam ter acesso a esse suporte. As informações do AEE também indicam como o serviço é distribuído de modo desigual entre a zona urbana e a rural, uma vez que nas escolas urbanas há um percentual maior de matrículas em relação as escolas do campo. As autoras destacam ainda, que no período entre 2008 e 2018 ocorreu uma diminuição de 33,61% de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

instituições de ensino no campo, representando quase 30.000 escolas que deixaram de funcionar. Pereira (2017) evidencia que aproximadamente 69.906 escolas públicas nas áreas rurais foram fechadas entre os anos de 1995 e 2014 em todo território nacional. Esses indicadores denunciam a emergência da realização desta discussão nas políticas públicas e pesquisas relacionadas a educação do/no campo (Oliveira, Gonçalves, Cavalcante, 2023).

Como tratamos neste estudo sobre a educação especial na educação do/no na região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, é importante salientarmos o quantitativo de instituições escolares desta natureza em funcionamento no estado. Cabe mencionar que nosso lócus de análise é uma região que possui aproximadamente 13% da população total e é caracterizada como a "periferia imediata" da cidade do Rio de Janeiro. Ressaltamos que a Baixada Fluminense é constituída por 13 municípios e abrange um número considerável de escolas do campo, instituições de ensino localizadas principalmente nos municípios de Guapimirim, Paracambi, Japeri, Seropédica, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Queimados e Magé (INEP, 2024).

Enfatizamos que das 1.371.641 matrículas realizadas no ensino fundamental no Estado do Rio de Janeiro, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica – Ano 2023 (INEP, 2024), 61.788 referem-se a estudantes público da Educação Especial. Estas matrículas concentram-se nas 4.186 escolas públicas de ensino fundamental do Estado, em que 3.392 localizam-se em áreas urbanas, 794 em áreas rurais, 35 em comunidades quilombolas e 3 são escolas com educação indígena. Cabe mencionar que 3.995 escolas apresentam matrículas de estudantes público da Educação Especial, sendo 83,9% localizadas em áreas urbanas e 16,1% em área rural (INEP, 2024).

Os dados indicam e reforçam a grande disparidade de unidades escolares presentes em áreas urbanas e áreas consideradas diferenciadas, indicando a necessidade de deslocamento que muitos estudantes que se encontram em assentamentos, áreas indígenas e quilombolas, precisam percorrer para ter acesso à educação. Um fato ainda mais agravado para os estudantes com deficiência que muitas vezes carecem da acessibilidade, em suas diferentes dimensões, para ter acesso às instituições públicas. No Estado do Rio de Janeiro, no que se refere às escolas públicas estaduais localizadas em áreas rurais e a oferta das etapas da educação básica e de modalidades de ensino, os dados apresentam os seguintes indicadores:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1: Número de escolas em territórios específicos, por etapas/modalidades de ensino, da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro.

| ESCOLAS | ETAPAS DE ENSINO | NÚMERO |
|---|---|---|
| Escolas urbanas | Educação Infantil | 3124 |
| | Ensino Fundamental I | 2476 |
| | Ensino Fundamental II | 1867 |
| | Ensino Médio | 1085 |
| | Ensino Profissional | 217 |
| | EJA | 1402 |
| Escolas Rurais | Educação Infantil | 785 |
| | Ensino Fundamental I | 731 |
| | Ensino Fundamental II | 230 |
| | Ensino Médio | 101 |
| | Ensino Profissional | 10 |
| | EJA | 75 |
| Área de Assentamento | Educação Infantil | 13 |
| | Ensino Fundamental I | 12 |
| | Ensino Fundamental II | 3 |
| | Ensino Médio | 1 |
| | Ensino Profissional | 0 |
| | EJA | 2 |
| Terra indígena | Educação Infantil | 0 |
| | Ensino Fundamental I | 1 |
| | Ensino Fundamental II | 1 |
| | Ensino Médio | 0 |
| | Ensino Profissional | 0 |
| | EJA | 0 |
| Remanescente quilombola | Educação Infantil | 35 |
| | Ensino Fundamental I | 30 |
| | Ensino Fundamental II | 12 |
| | Ensino Médio | 6 |
| | Ensino Profissional | 2 |
| | EJA | 2 |
| Povos e comunidades tradicionais | Educação Infantil | 2 |
| | Ensino Fundamental I | 1 |
| | Ensino Fundamental II | 0 |
| | Ensino Médio | 0 |
| | Ensino Profissional | 0 |
| | EJA | 0 |

Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do INEP (2024)

Os resultados indicam que quanto mais os estudantes, residentes nestes territórios específicos, avançam nos processos de escolarização, mais difícil é o acesso às instituições de ensino nestas localidades. Além disso, comunidades mais isoladas dispõem de um quantitativo


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ínfimo de unidades escolares em seus territórios, como no caso das localidades em terra indígena e dos povos de comunidades tradicionais que contam com um indicador quase nulo de instituições de ensino. Um indicador explícito da falta de comprometimento do Estado com o direito e a garantia ao acesso à educação das comunidades do campo, dos rios e das florestas.

Sobre os dados referentes à Baixada Fluminense, os indicadores apontam que os municípios com escolas localizadas em territórios específicos apresentam instituições em localidades urbanas e rurais. Não foram registrados dados referentes a escolas em áreas de assentamento, terra indígena, remanescente quilombola ou em áreas de povos de comunidades tradicionais. No que se refere ao quantitativo de escolas que oferecem o ensino fundamental, etapa de ensino analisada nesta pesquisa, os dados evidenciam os seguintes resultados:

Tabela 2: Número de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) com ensino fundamental na Baixada Fluminense

| Município | Escolas Urbanas | Escolas Rurais | Escolas com alunos da educação especial | Total |
|---|---|---|---|---|
| Duque de Caxias | 204 | 15 | 219 | 219 |
| Guapimirim | 21 | 1 | 22 | 22 |
| Paracambi | 11 | 7 | 17 | 18 |
| Japeri | 24 | 6 | 23 | 30 |
| Seropédica | 10 | 23 | 30 | 33 |
| Nova Iguaçu | 167 | 13 | 178 | 180 |
| Queimados | 33 | 4 | 37 | 32 |
| Magé | 57 | 17 | 73 | 74 |
| **Total** | **527** | **86** | **599** | **604** |

Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do INEP (2024).

Os indicadores evidenciam, que o quantitativo de escolas do campo localizadas na Baixada Fluminense, corroboram aos dados nacionais, apresentando uma considerável disparidade quando relacionados aos indicadores referentes às escolas urbanas. Aproximadamente 15% do total das escolas públicas dos municípios pesquisados estão localizadas em áreas rurais. É importante salientar que embora a Baixada Fluminense apresente localidades rurais, é considerada uma região metropolitana do estado do Rio de Janeiro com as seguintes especificidades: 1- é altamente urbanizada, apresentando alta densidade populacional e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

presença de grandes centros urbanos; 2- a economia baseia-se principalmente em atividades industriais, comerciais e de serviços, não sendo predominantemente rural; 3- apresenta uma população predominantemente urbana, com características socioeconômicas diversas, evidenciando áreas de baixa renda e comunidades populares.

Nesta direção, ratificando com os apontamentos de Anjos, Jesus e Anjos (2023), percebemos que os mecanismos de produção de "não existência" estão a favor de uma visão de educação voltada para a realidade urbana, em detrimento das necessidades e especificidades dos povos do campo e das PCD pertencentes a estes territórios. Ainda são evidentes os mecanismos de invisibilização que mantêm a desigualdade e exclusão desses sujeitos no âmbito do direito à educação.

**Desafios envolvendo a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas do/no campo**

O ingresso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino, em especial às classes comuns das escolas do campo, tem suscitado questões voltadas para as condições que têm sido dimensionadas para prover o acesso e a permanência destes sujeitos nestes espaços de ensino. Sobretudo, porque as instituições escolares no e do território são instrumentos fundamentais para promoção de aprendizagens e consequente desenvolvimento dos estudantes com diferentes especificidades, uma vez que a aprendizagem está presente na relação estabelecida entre o currículo escolar e as experiências sociais e culturais.

Desse modo, favorecer a aprendizagem e a aquisição de conhecimento científico a esses estudantes tornou-se um grande desafio, já que suas expectativas de aprendizagem são vistas de forma reduzida, descontextualizadas com relação ao ambiente em que se encontram. Em outras palavras, sabemos das dificuldades que as pessoas com deficiência ainda enfrentam com relação à permanência nas escolas, principalmente, no que se refere a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ademais, a presença de estudantes com deficiência em classes comuns tem exigido da escola e, em especial dos professores, a necessidade de aprofundamento da sua compreensão sobre as práticas pedagógicas e investimento na formação docente. Primordialmente, porque uma educação na perspectiva da educação inclusiva, segundo Oliveira (2023) significa:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior e ousar na busca de novas relações educativas, estabelecendo, portanto, um projeto político-pedagógico que aponte novos caminhos e trace novos indicativos: curriculares, metodológicos, avaliativos (Oliveira, 2023, p. 11)

Além disso, todo o processo histórico atravessado pelas PCD na sociedade, evidencia conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos sobre a deficiência que consolidou a construção de um sujeito com poucas perspectivas educacionais. Neste sentido, o estudante com deficiência foi colocado e mantido à margem, excluído ou segregado, por desviar-se do padrão de "normalidade" consolidado na sociedade (Pletsch, 2014; Glat, Pletsch, 2013). Essa questão torna-se ainda mais "espinhosa" quando tratamos da inclusão de estudantes com deficiência em escolas de campo, contexto perpassado por trajetórias de invisibilização e exclusão. Segundo Souza (2012):

> A penalidade aplicada aos povos do campo reside na inexistência de um projeto educacional elaborado para os seus sujeitos, já que o modelo educacional trabalhado no campo foi uma transferência do urbano e trouxe sérios comprometimentos na qualidade e permanência dos alunos no campo. Somando-se a isso a precariedade das escolas em termos de recursos materiais e humano retrata o quadro de omissão, negligencia e superficialidade nas implementações das políticas públicas (Souza, 2012, p. 33).

Nesta direção, ao evidenciarmos o processo de inclusão em escolas de campo, é preciso considerar que "a realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da educação do campo: o universal tem sido pouco universal (Caldart, 2005, p. 3). Por isso, é preciso questionar a escola e seus modelos vigentes de trabalhar a inclusão. Sobretudo, porque encontramos ainda hoje, na maior parte das escolas públicas do nosso país, uma forma peculiar e empobrecida da pedagogia tradicional (Libâneo, 2013), centrada na figura do professor, cuja função se define em repassar conteúdos, muitas vezes minimizando-os, por não acreditar na capacidade dos estudantes com deficiência.

Compreendemos que são as práticas superficiais e homogêneas, que consolidam um ambiente excludente para todo e qualquer educando, e por isso, é preciso possibilitar ações que busquem transformações deste contexto. Sobretudo, porque a escola enquanto lugar de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desenvolvimento humano, em que as relações são reconhecidas como produtoras de conhecimento, deve oportunizar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, incluindo aqueles que estão no campo e que ainda convivem com marcas históricas de segregação e indiferença (Caiado; Meletti, 2011).

**Práticas inclusivas em uma escola do campo na Baixada Fluminense: o Planejamento Educacional Especializado (PEI) e a formação continuada**

Neste artigo, analisamos o relato de experiência da atuação de uma professora do AEE, uma das autoras deste artigo, a partir dos registros de suas vivências profissionais desenvolvidas no ano de 2022 em uma escola do campo na Baixada Fluminense. Buscamos com este estudo, dar evidência a algumas ações desenvolvidas que potencializam o trabalho da educação especial na educação do/no campo.

Nosso lócus de análise é uma escola do campo que atende alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde. Nesta unidade escolar estão matriculados 342 estudantes distribuídos em 11 turmas, sendo 7 turmas do ensino fundamental I e 4 turmas do ensino fundamental II. A instituição também disponibiliza o AEE na qual, 32 estudantes frequentam esse atendimento, em sua maioria, são pessoas com deficiência intelectual. No que se refere ao quadro docente, a unidade escolar dispõe de 18 professores, sendo 7 professores com atuação no ensino fundamental I, 9 professores com atuação no ensino fundamental II e 2 professores com atuação no AEE.

A instituição não disponibiliza de espaço adequado para realização do AEE, que se desenvolve por meio da sala de recursos multifuncional. O local destinado para esse atendimento, organizado de forma improvisada, caracteriza-se por fragilidades estruturais significativas como pouca ventilação e ausência de acessibilidade arquitetônica, e não conta com materiais específicos para o atendimento dos estudantes. Todo trabalho é realizado por meio de materiais oriundos de doações e confeccionados por professores do AEE que atuam nesta unidade de ensino. Além disso, a carência de informações e conhecimento de grande parte dos profissionais que atuam neste espaço, no que se refere às questões relacionadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência, se configura com uma barreira à realização do AEE com qualidade.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A crença na não aprendizagem dos estudantes com deficiência evidenciou-se por meio de diferentes formas, desde a exclusão destes sujeitos no interior das salas de aula, quando ficavam afastados dos demais estudantes, a ausência e/ou homogeneidade de atividades direcionadas a eles. Também, na forma de recursos baseados em baixas expectativas e sem as adequações curriculares necessárias. Essas impressões podem ser observadas em algumas concepções de professores de classe comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, ao longo das vivências registradas. Vejamos algumas: "Que bom que agora teremos AEE, os alunos precisam muito de "reforço" para aprenderem a ler e a escrever e na sala de aula não dá para fazer esse trabalho. O aluno do campo tem mais dificuldade de aprender do que o aluno do centro das cidades. Ainda mais se for especial".

Cabe mencionar que os alunos atendidos no espaço do AEE têm idades entre 07 e 15 anos, e forte vínculo com o campo. Todos moram e lidam com a terra e os que não estavam diretamente relacionados com ela tinham afazeres domésticos ligados à produção do campo. Destacamos, também, que a rotina dos estudantes de escolas do campo, incluindo os com deficiência, é diferenciada, uma vez que saem de madrugada de suas casas, andam grandes distâncias para acessarem o ônibus escolar e quando retornam para suas residências, cumprem com os afazeres do trabalho nas lavouras e cuidados com a criação de animais. Dessa maneira, a frequência e assiduidade desses estudantes já configura uma forma de romper com os paradigmas educacionais, o que exige uma resposta de igual importância.

Tendo em vista este contexto e suas especificidades iniciou-se na escola um trabalho de formação continuada, organizado pelos dois profissionais do AEE para apresentar e elaborar o planejamento educacional individualizado (PEI) aos estudantes com deficiência da unidade escolar. Esta atividade de formação, organizada e estruturada pela equipe de orientação pedagógica e pelos professores do AEE, teve como público-alvo os docentes da instituição. Com o objetivo de promover a realização de um trabalho colaborativo entre os docentes especializados e os do ensino comum, essa atividade pretendeu evidenciar a importância do planejamento e da atuação profissional colaborativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência incluídos na instituição.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ressaltamos, que o PEI[3] é um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do AEE, em que o trabalho colaborativo entre ambos emerge como ação primordial. Ainda, segundo Campos (2016), ele também representa a oportunidade de novas perspectivas pedagógicas como possibilidades para a rotina dos estudantes com deficiência. Em outras palavras, o PEI é uma ferramenta de planejamento do processo de construção de conhecimento, que leva em consideração os recursos pessoais do estudante, sua realidade e território, e as dimensões e estruturações pedagógicas necessárias ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo necessário que todos os docentes envolvidos tenham formações contínuas para intervirem e atuarem neste processo.

Assim, a formação oportunizou a elaboração de um PEI que contemplou a interface entre educação do campo e educação especial. Essa ação foi muito relevante, principalmente, pelo investimento pedagógico feito na adequação dos objetivos educacionais e atividades propostas em atenção às necessidades do estudante com deficiência no campo. Por isso, os professores foram orientados para não reproduzirem apenas atividades descontextualizadas e, sim, criar atividades, vinculadas às práticas de suas vidas diárias, fazendo e trazendo sentido para todo o processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que o aluno com deficiência, morador do campo, além de ser excluído por sua deficiência, também o é por sua origem, o que reforçava práticas pedagógicas excludentes e marginalizadas, baseadas no estigma de que "o pouco que sabem já é suficiente".

Os encontros aconteceram nos Grupos de Estudos[4], um em cada bimestre, durante um ano e, a partir deles, foi possível elucidar questões que vinham ao encontro da falta de práticas que contemplassem esses alunos em suas rotinas de sala de aula comum. Iniciou-se a elaboração colaborativa do PEI dos estudantes, envolvendo toda equipe da unidade escolar. Destacamos que os pontos principais foram:1- o conhecimento e a importância do PEI para o processo de inclusão escolar desses alunos, 2- a participação da família, onde investigamos a rotina e conhecimentos prévios desses estudantes 3- o desvinculamento da ideia do laudo como "ponto

[3] O planejamento educacional individualizado (PEI) também é conhecido como plano educacional individualizado (PEI), planejamento educacional individualizado (PEI), plano de desenvolvimento psico-educacional individualizado (PPI), plano de desenvolvimento educacional individualizado (PDEI) (Marin; Braun, 2013).
[4]Na rede pública municipal de ensino, a qual esta unidade escolar está inserida, os grupos de estudos ocorrem bimestralmente e cada unidade de ensino define a temática que será desenvolvida.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de partida" para elaboração das propostas pedagógicas que seriam desenvolvidas e 4- a articulação entre o planejamento coletivo da turma com o PEI.

Nesta direção, os dados revelaram o trabalho colaborativo, entre professores das classes comuns e do AEE, como fator determinante para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, sobretudo, quando atentamos para o fato de nossas escolas continuarem divididas em "segmentos", o que dificulta a interação entre os docentes e consequentemente, o processo de inclusão desses estudantes. Além disso, conforme destaca Campos (2016) os professores se veem frente a um conflito no processo de inclusão e escolarização destes estudantes, uma vez que precisam lidar com uma estrutura escolar que ainda não favorece a aprendizagem e desenvolvimento com qualidade deste público.

Evidenciamos a necessidade de propiciar nestes contextos de ensino, um trabalho sistematizado que envolva toda a escola de forma colaborativa, fundamentando-se na perspectiva do exercício contínuo de planejamento com vistas à aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência, o que é uma tarefa de todos. Esse engajamento coletivo significa o estudante estar na escola e fazer parte dela, com dinâmicas que tragam sentido para sua vida. E neste aspecto percebemos a necessidade de rever a formação docente articulada à reflexão de como está sendo desenvolvida a prática do professor para com os alunos incluídos em classes comuns das escolas de campo. Sobretudo, porque conforme nos apresenta Pereira et al (2023).

> A formação de professores para atuação em escolas do campo articulada à Educação Especial precisa se assumir como política pública, porque possibilita a reflexão crítica dos desafios que atravessam o contexto. Assim, investir nos saberes-fazeres docentes é uma das possibilidades para se pensar as escolas campesinas como espaços-tempos de todos. Trata-se de uma ação necessária para que futuros professores se percebam mediadores dos conhecimentos para todos. Além disso, capazes de articular ações com outros profissionais para criar contextos que favoreçam a aprendizagem do público da Educação Especial (Pereira et al, 2023, p. 90).

Desse modo, evidenciamos que é preciso auxiliar os docentes para que suas práticas sejam significativas para ambos os atores da relação pedagógica (docentes e estudantes), sabendo que não há uma única forma para ensinar os estudantes com deficiência. Ademais, é preciso reconhecer também que as inovações educacionais impactam não apenas a identidade


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

profissional dos professores, mas também um lugar conquistado por eles em uma histórica estrutura de ensino, marcada pela falta de participação na construção da própria prática. Esse fato corrobora para a quase inexistente discussão sobre os processos de formação de professores que atuam na educação do/no campo.

Além disso, conforme destacam Pereira et al (2023), é preciso considerar ainda que quando estas formações acontecem, materializam-se muitas vezes, distante da perspectiva de educação que o campo almeja. E, em muitos casos, o professor que vai atuar na escola do campo acaba por participar de processos de formação inicial direcionados a educação pensada para o meio urbano. "Por isso, quando colocamos em análise as políticas de formação continuada, encontramos novamente este contexto engolindo o rural" (Pereira et al, 2023, p. 87).

De acordo com Silva (2017) investir na formação de professores na inter-relação crítica com as questões que atravessam os cotidianos das escolas do campo é um caminho possível para adensar as lutas pela melhoria da educação mediada com os povos campesinos, assim como, apostar na inventividade das práticas pedagógicas, colocando-as acessíveis aos alunos que demandam suporte da educação especial. Especialmente, porque a "educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo mundo" (Cury, 2002, p. 10).

## Considerações Finais

Neste estudo buscamos evidenciar, a partir da interface entre educação especial e educação do/no campo, o perfil do AEE nas escolas rurais da Baixada Fluminense no RJ, considerando os indicadores educacionais de matrículas de estudantes público da educação especial em escolas do/no campo do Brasil e na região destacada nesta análise. Estes dados revelaram questões importantes, a saber: 1- embora as matrículas de estudante público da educação especial tenham aumentado consideravelmente na educação básica, não há a oferta de AEE que contemple o atendimento a esta demanda; 2- O AEE tem sido distribuído de modo desigual entre as escolas urbanas e escolas rurais e 3- O fechamento de escolas do/no campo, impactam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público da educação especial, devido à dificuldade da oferta do AEE em territórios específicos.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Estes indicadores corroboram os evidenciados na Baixada Fluminense que carecem de instituições que ofereçam o AEE nas escolas no/do campo, e quando disponibilizam, este atendimento é ofertado de forma improvisada, com questões estruturais e pedagógicas que precisam ser consideradas. Com raras exceções, nossas escolas do campo não estão preparadas para garantir aos estudantes com deficiência, a possibilidade de efetiva participação com vistas à aprendizagem e desenvolvimento ao longo do processo de escolarização. E isso ocorre, pelas dificuldades que se colocam frente a atuação do AEE, que muitas vezes não é consolidado na perspectiva do trabalho colaborativo entre os docentes da classe regular e do atendimento especializado. Sobretudo, porque a logística que favorece este diálogo, muitas vezes não privilegia este trabalho uma vez que o AEE, em sua grande maioria, é oferecido em instituição diferentes da escola regular a qual o estudante com deficiência está incluído.

Tendo em vista este contexto, intencionamos com esta pesquisa, desenvolver reflexões que favoreçam intervenções nas escolas do/no campo que oportunizem ações mais efetivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento com qualidade de estudantes com deficiência, incluídos nas escolas do campo, tendo o AEE, o PEI e o trabalho colaborativo como ações necessárias deste processo. Os dados revelaram as possibilidades do AEE, a partir de uma ação de formação continuada, que propiciou o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a partir da elaboração colaborativa do PEI. Além disso, evidenciou-se a formação continuada de professores com um suporte fundamental para o fomento de práticas pedagógicas inclusivas nestes espaços.

O relato de experiência apresentado, indicou que essas ações, estruturadas por meio de atividades colaborativas, emergem como estratégias necessárias para potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, com qualidade, destes sujeitos. Tais ações podem sustentar as práticas que oportunizem um aprendizado mais humanizado, contemplando o contexto sociocultural dos estudantes público da educação especial. Ademais, o PEI construído colaborativamente pode trazer as rotas de aprendizagem adequadas para a superação necessária às construções de conhecimento.

Por isso, compreendemos que a formação de professores para atuação junto aos estudantes público da educação especial em escolas do campo, articulada por meio do AEE, do PEI e do trabalho colaborativo, possibilita a reflexão crítica dos desafios que atravessam o


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

contexto escolar campesino. Dessa forma, investir nos saberes-fazeres docentes é uma das possibilidades para pensar as escolas do campo como espaços-tempos de todos. Trata-se de uma ação necessária para que os professores se percebam como mediadores do conhecimento para todos os alunos.

## Referências

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Inclusão no ensino superior: um processo em pauta na universidade federal de Juiz de Fora** (UFJF). DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 21, p. 334-348, 2019.

ANJOS, Christiano Félix dos; JESUS, Denise Meyrelles de; ANJOS, Claudiana Raymundo dos. **Interfaces Educação Especial e Educação do/no campo: censo educacional em tela**. In: Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces/ Washington César Shoiti Nozu(org). 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 de maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica**. **Resolução CNE/CEBnº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEBnº2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponívelem:http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 13 de abril 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -**


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

**PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2023.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia. Márcia. Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17 p. 93-104 mai./ago., edição especial, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/Acesso em: 30 maio 2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Graciela Gomes Liduenha. Educação Especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 50, 2013, p. 179-193. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/ article/view/5481Acesso em: 30 maio 2024.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo**: Identidades e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília, DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo**.** In. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A (Org.). **Educação do Campo: contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo". Brasília, 2005.

CAMPOS, Erica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. UFRRJ, 2016.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CARDOSO, Alessandra Andrade; DAMASCENO, Allan Rocha. **Interface Educação Especial e Educação do/no campo: culturas, políticas e práticas de deficiência: procedimentos metodológicos.** In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs). Práticas inclusivas: fazendo a diferença. RJ: Walk Editora, 2014.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/ Acesso em: 30 mai. 2024.

FILHO, Daniel Mendes da Silva; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387Acesso em: 30 mai. 2024.

Gil, Antônio Carlos (2007). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. PLETSCH, Márcia Denise. (org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. RJ: EdUERJ, 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao inicio do século XXI**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.

KASSAR. Mônica de Carvalho Magalhães. Configuração da Educação Especial no contexto da Política de Educação Inclusiva no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needsv**. 16, p. 172-173, 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.1_12241 Acesso em: 30 mai. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, 2019.

KLEIN, Rejane Ramos; LOCKMAN, Kamila. A Educação Especial e a Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Educação do/no campo/RS: presenças, ausências e silenciamentos. In: NOZU, Washington César Shoiti (org). **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces.** 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ Encontrografia Editora, 2023.

LEITE, Lúcia Pereira; CARDOSO, Hugo Ferrari; OLIVEIRA, Taize**.** Escala Intercultural de Concepções de Deficiência: Construção e Estudos Psicométricos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, V.27, P. 573-588, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/RHhdct7JHSgCz8gnJBTRn3v/
Acesso em: 30 maio 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. Editora Cortez. 2013.

MARIN, Márcia. BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R. e PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais.** RJ: EdUERJ, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOZU, Washington Cesar Shoiti, ICASATTI, Albert Vinicius, BRUNO, Marilda Moraes Garcia. (2017). **Educação inclusiva enquanto um direito humano**. Inclusão Social, *11*(1).

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Interfaceando Educação Especial e Educação do/no campo à guisa da apresentação. NOZU, Washington César Shoiti (org). In: **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces** 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

OLIVEIRA, Esther Aparecida Pantoja de Freitas; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha; CAVALCANTE, Juliana Vechetti Mantovani. Matrículas de alunos da educação especial em escolas de assentamento em Minas Gerais. NOZU, Washington César Shoiti (org.). In: **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces**. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

PEREIRA, Juliano Bicker; VIEIRA, Alexandro Braga. B; SILVA, Isalém Angelo Vieira da; MEDEIROS, Ricardo Tavares de. Formação inicial de professores na Licenciatura em Educação do/no campo da UFES e os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. In: NOZU, Washington César Shoiti (org). **Educação Especial e Educação do/no Campo:sujeitos, movimentos e interfaces**1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 1-15, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357.Acesso em: 30 mai. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de souza. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana De Estudos em Educação**,v. 16, n. esp.2, p. 1286-1306, maio2021.e-ISSN:1982-5587.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas.** 184f. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

RIBEIRO, Eduardo Adão; REBELO, Andressa Santos. **(Des)caminhos da inclusão escolar de camponeses público-alvo da Educação Especial: um olhar a partir dos indicadores educacionais.** NOZU, Washington César Shoiti Nozu(org). In: Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação inclusiva. **Inclusão: Revista da educação especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun.2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf Acesso em: 30 maio 2024.

SOUZA, Sandra Regina Casari de. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná** Universidade Estadual de Londrina. Dissertação (Mestrado). Londrina, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

Submissão em: 31/05/2024
Aceito em: 20/06/2024

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# TRAJETÓRIAS DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO RIO GRANDE DO SUL

Graciela Fagundes Rodrigues[1]
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani[2]

**Resumo**: O texto apresenta e discute a materialidade da educação especial nos três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Assim, apresentamos como pergunta: que lugar a educação especial ocupa na organização institucional dos IFs no Rio Grande do Sul, em seus diferentes níveis de oferta da educação profissional e tecnológica? Para isso, expomos a trajetória histórica dos IFs, caracterizamos os profissionais que atuam na educação especial e, posteriormente, investigamos o público-alvo atendido pela modalidade nos lócus da pesquisa. Por conta desses movimentos, o desenho metodológico caracteriza-se como qualitativo, do tipo exploratório, embasado em pesquisa documental e levantamento de dados. A proposta justifica-se pelo expressivo número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, em acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 2008. O Censo Escolar (INEP 2022) informa que, de 2018 a 2022, aumentou 29,3% as matrículas desses estudantes no ensino comum. Porém, a proporção de matrículas na educação profissional aumentou 99,7%, a maior dentre as etapas e modalidades da educação básica. Concluímos que as ações inclusivas se estruturam na forma de núcleos; envolvem investimento na institucionalização de diretrizes políticas para a organização dos serviços de apoio e desafios distintos para a garantia do profissional especializado em caráter efetivo nos três IFs.

**Palavras-chave**: Educação Especial. Educação profissional. Educação Inclusiva. Instituição Federal de Educação Tecnológica.

# TRAJECTORIES OF THE ORGANIZATION OF SPECIAL EDUCATION SPACES IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF RIO GRANDE DO SUL

**Abstract**: The text presents and discusses the materiality of special education in the three Federal Institutes of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul: Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense (IFSul) and the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha (IFFar). Thus, we present the question: what place does special education occupy in the institutional organization of FIs in Rio Grande do Sul, in their different levels of professional and technological education provision? To do this, we expose the historical trajectory of FIs, characterize the professionals who work in special education and, subsequently, investigate the target audience served by the modality in the research locus. Due to these movements, the methodological design is

[1] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente da área de Educação Especial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: graciela.rodrigues@iffarroupilha.edu.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Licenciada em História pela UPF e Pedagogia pela Faculdade Anglo-Americano de Chapecó/SC. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

characterized as qualitative, exploratory, based on documentary research and data collection. The proposal is justified by the significant number of enrollments of target students for special education, in accordance with the 2008 National Special Education Policy. The School Census (INEP, 2022) reports that, from 2018 to 2022, the enrollment of these students in regular education increased by 29.3%. However, the proportion of enrollments in professional education increased by 99.7%, the highest among the stages and types of basic education. We conclude that inclusive actions are structured in the form of department; they involve investment in the institutionalization of political guidelines for the organization of support services and distinct challenges for ensuring effective specialized professionals in the three FIs.

**Keywords**: Special Education. Professional education. Inclusive education. Federal Institution of Technological Education.

## TRAYECTORIAS DE LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CONTEXTO DE LOS INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE RIO GRANDE DO SUL

**Resumen**: El texto discute la materialidad de la educación especial en los tres Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul: Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sul-rio-grandense (IFSul) y el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Farroupilha (IFFar). Así, presentamos la pregunta: ¿qué lugar ocupa la educación especial en la organización institucional de las IF de Rio Grande do Sul, en sus diferentes niveles de oferta de educación profesional y tecnológica? Exponemos la trayectoria histórica de las IF, caracterizamos los profesionales que actúan en educación especial y, investigamos el público atendido por la modalidad en el locus de investigación. El diseño metodológico se caracteriza por ser cualitativo, exploratorio, basado en la investigación documental y la recolección de datos. La propuesta se justifica por el número de matrículas de estudiantes destinatarios de educación especial, de acuerdo con la Política Nacional de Educación Especial de 2008. El Censo Escolar (INEP 2022) reporta que, de 2018 a 2022, la matrícula de estos estudiantes en la educación regular aumentó un 29,3%. Sin embargo, la proporción de matrículas en educación profesional aumentó un 99,7%, la más alta entre las etapas y tipos de educación básica. Concluimos que las acciones de inclusión están formadas en núcleos; implican inversión en la institucionalización de diretrizes políticas para la organización de servicios de apoyo y desafíos distintos para asegurar profesionales especializados efectivos en los tres Institutos Federales.

**Palabras clave**: Educación Especial. Educación profesional. Educación inclusiva. Institución Federal de Educación Tecnológica.

## Introdução

O expressivo número de matrículas, nas diferentes etapas da educação básica, de estudantes público-alvo da educação especial, em acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 2008 (alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação), aproxima, cada vez mais, a garantia do direito à educação para todos. Prerrogativa prevista na Constituição Federal de 1988, artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O Censo Escolar (INEP 2022) informa que, de 2018 a 2022, aumentou 29,3% as matrículas desses estudantes no ensino comum. Porém, a proporção de matrículas na educação profissional (EP) aumentou 99,7%, a maior dentre as etapas e modalidades da educação básica. Com isso, cabe-nos questionar como esses índices têm mobilizado a EP nas instituições que a oferecem, especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)?

O que observamos, com ênfase posterior à promulgação da LDB (Brasil, 1996), é uma realidade na qual as possibilidades associam-se à permanência e garantia de aprendizados desses estudantes, pois esse lugar eles já ocupam (ou deveriam) ocupar.

> No caso brasileiro, estamos vivenciando um processo de ressignificação conceitual e de práticas que decorrem de mudanças na realidade social, ligadas às lutas pela ampliação de direitos educacionais, pela justiça cognitiva e pela participação dos próprios sujeitos em decisões que lhes afetam diretamente. (Pletsch, 2020, p. 68).

Descortina-se assim, a ressignificação da educação especial enquanto área de conhecimento e de atuação que passa de um sistema paralelo, que ficava à margem da educação geral, para uma modalidade transversal da educação brasileira (Brasil, 1996). De acordo com Mendes […] "até a aprovação da Constituição Federal, a preocupação em como educar tais alunos era da Educação Especial, organizada enquanto um sistema basicamente paralelo, de cobertura muito restrita, que nem sempre desenvolveu uma vocação de escolarizá-los" (2019, p. 5). Desse modo, as ações da educação especial a partir da sua transversalidade emergem sob a provisão de práticas pedagógicas especializadas que estão no cotidiano das escolas e assim, nos Institutos Federais como instituições representativas da oferta da EP em diferentes níveis e modalidades.

Com seus quinze anos de existência, os Institutos Federais, criados pela Lei nº. 11.892 de 2008, assumem como princípio uma proposta de EP articulada com a formação propedêutica, investindo na formação profissional associada à formação integral dos estudantes, pois o significado atribuído à EP excede à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. No tocando as finalidades dos IFs, destaca-se:

> I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (Art. 6º, Brasil, 2008).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Configura-se, portanto, uma instituição peculiar em relação à oferta da EP, a qual perpassa diferentes níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior. Característica que emerge no contexto de atuação dos docentes, pois as ações pedagógicas destes direcionam-se para ambos os níveis contemplando, assim, um dos propósitos que se alinha ao mencionado acima, referente a verticalização, conforme Artigo 6º da sua legislação: "III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;" (Brasil, 2008).

Considerando as peculiaridades dos propósitos dos Institutos Federais, suscita o olhar para os processos inclusivos dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), analisando-os sob a perspectiva dos diversos elementos que sustentam esse trabalho, desde as prerrogativas legais que embasam os processos seletivos para o ingresso à composição do quadro de profissionais que atuam, direta ou indiretamente, no acompanhamento da formação dos estudantes. Dentre esses múltiplos olhares possíveis de análise, desenvolvemos considerações acerca das trajetórias da organização da educação especial no contexto dos três institutos gaúchos, a saber: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). São instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no cômputo dos 38 Institutos Federais existentes no Brasil.

Da institucionalização da Rede Federal em 2008, da qual os IFs pertencem, organiza-se um conjunto de ações significativas que repercutiram para o ingresso de estudantes com deficiência. Citamos por exemplo, as ações afirmativas voltadas à reserva de cotas em 2012 (Brasil, 2012), a qual não mencionava pessoas com deficiência, porém houve o protagonismo do IFFar, pois havia previsão da reserva também para estudantes com deficiência em seus processos seletivos (Instituto Federal Farroupilha, 2009).

Contudo, a promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, propiciou expressivos movimentos de inclusão nessas instituições em virtude de que no artigo 5º, estabeleceu que:

> Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por *pessoas com deficiência*, nos


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2016, grifo nosso).

O artigo 4º mencionado, diz respeito ao percentual de, no mínimo 50% das vagas para estudantes oriundos do ensino fundamental de escolas públicas. Em 2023, houve uma atualização da política inicial de cotas (Brasil, 2012), considerando o recorte de renda per capita, a inclusão de quilombolas na reserva de vagas e políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2023). Sem dúvida, essa garantia de acesso mediante uma ação afirmativa resultou e segue no presente, um importante passo de oportunidade à formação profissional de um público cuja capacidade cognitiva e suas habilidades eram postas em dúvida ou designadas a trabalhos manuais e de cunho prático assim como em lugares específicos que se distanciavam dos espaços escolares. Por outro lado, o ingresso é uma primeira etapa que deverá se unir às demais (permanência, acompanhamento, acessibilidade, currículo, avaliação, etc.) para que culmine na conclusão da formação profissional.

Para além dessa legislação, registra-se que existiam aproximações entre ambas as modalidades (EP e educação especial) e iniciativas de acesso à estudantes com deficiência na RFEPCT. Nesse contexto, mencionamos o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) em 2001[3], cujo objetivo era expandir a EP para pessoas com deficiência com vistas "[a] tornar seus beneficiários aptos tecnologicamente e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social" (Brasil 2010 apud Nunes, 2012, p. 25). Sendo o acesso ao trabalho a culminância desse propósito. O TEC NEP não constitui uma política pública, seu término ocorreu em 2011. Desdobramento decorrente foi a instituição de núcleos inclusivos específicos aos grupos assegurados pelas ações afirmativas, tais como:[4] Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-

[3] Ação conjunta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP). Aprofundamentos sobre o programa TEC NEP, sugerimos a leitura da tese de Mendes (2017).
[4] A nomenclatura dos núcleos varia conforme o estabelecido em cada instituição. Os nomes mencionados referem-se ao IFFar. Todavia, os grupos contemplados direcionam-se a temáticas centrais no âmbito das ações inclusivas, ou seja, pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas e pessoas LBBTQIA+.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

brasileiro e Indígena (NEABI) e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS).

Assim, conhecermos a representatividade da educação especial em meio a esse panorama de políticas de educação inclusiva, nos conduziu a investigarmos saberes, práticas e perspectivas enquanto área de conhecimento que entendemos se constituir como uma das diretrizes fundamentais de sustentação dos processos inclusivos na educação profissional e tecnológica. Essa ampliação da educação especial para a modalidade da EP resulta na necessidade de conhecer as condições e características deste trabalho no âmbito dos IFs no estado do Rio Grande do Sul (RS).

Para alcançarmos a finalidade do artigo, empreendemos reflexões sobre a trajetória histórica dos IFs, caracterizamos os profissionais que atuam na educação especial e, posteriormente, descrevemos o público-alvo atendido pela modalidade nos lócus da pesquisa. Em seguida apresenta-se um panorama com dados, relacionando-os com estudos bibliográficos que discorrem sobre a configuração das ações da educação especial na promoção da educação inclusiva nos IFs, com recorte para os localizados no RS e, por fim, as considerações finais.

## Desenho metodológico

O texto desencadeia-se a partir da seguinte questão: que lugar a educação especial ocupa na organização institucional dos IFs no Rio Grande do Sul, em seus diferentes níveis de oferta da educação profissional e tecnológica? Logo, o traçado dos caminhos que nos aproximaram das possíveis respostas convocaram à necessidade da pergunta, pois "Se você não sabe o que quer saber, não estará em condições de saber como descobri-lo" (O'Leary, 2019, p. 56). Para isso, os procedimentos adotados resultam de significados que o fazer ciência representa para seus pesquisadores. Significados imbuídos de crenças, valores, saberes, que unidos refletem a dinâmica dos contextos e das escolhas que escapam a tentativas de rigidez e neutralidade que, historicamente, caracterizaram critérios de validade científica. Limites esses questionáveis quando a previsibilidade dos fenômenos e as experiências humanas constituem-se independentemente da aplicabilidade da pesquisa sobre eles. Nas palavras de Günther "[…] pesquisas, de qualquer natureza, não são atividades desvinculadas das características do pesquisador, nem do contexto sociocultural dentro do qual são realizadas" (2006, p. 204). Desse modo, caracterizamos esse estudo como qualitativo, compreendendo que o encontro com o


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

objeto de estudo e as circunstâncias que o tornaram matéria-prima do conhecimento científico não se deslocam dos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos, das diversas vozes e relações de poder que resultaram na forma como se apresenta.

Investigar a trajetória histórica dos institutos (IFRS, IFSul, IFFar) em relação à institucionalização e prática da educação especial, nos conduz a aproximações com a pesquisa documental. Apesar da polissemia atribuída à ela (pesquisa, análise, técnica de pesquisa com documentos, método), nos associamos aos autores Fávero e Centenaro quando atribuem que a pesquisa documental volta-se a "um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos" (2019, p. 172). Indica-se, portanto, o estudo exploratório dos principais marcos legais que permeiam a temática nas instituições analisadas, pesquisas e estudos teóricos desenvolvidas na RFEPCT, especificamente, nos três IFs gaúchos, como referenciais nas considerações analíticas.

Em relação às principais fontes de dados nos valemos da pesquisa nas páginas web institucionais e, a partir delas, a identificação, a partir do organograma, das coordenações/setores vinculados às ações inclusivas em cada instituto e com isso explorarmos os principais documentos legais que versam sobre o tema. Além disso, a troca de e-mails e mensagens com os profissionais responsáveis pelas ações nesse âmbito serviram de importantes subsídios para a sistematização dos dados. Considerando o exposto, as análises decorrentes organizam-se a partir dos tópicos: Institutos Federais gaúchos: notas de apresentação e a Educação Especial no âmbito dessas instituições.

Em relação a produções já elaboradas sobre o tema, realizamos um levantamento prévio de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), no recorte temporal de 2008 a 2023, utilizando os descritores 'instituto federal' *and* 'Rio Grande do Sul' *and* 'inclusão', chegando a 581 resultados. A pesquisa foi reeditada com o descritor 'educação especial', agregando mais 564 resultados que, depurados em uma leitura qualitativa, permitiram a elaboração do quadro a seguir.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1: Teses e Dissertações referentes à educação especial/educação inclusiva no IFFar, IFRS e IFSul publicadas na BDBTD - 2008 a 2023

| Ano | Nível | Instituição | Título[5] |
|---|---|---|---|
| 2009 | Mestrado Acadêmico | Universidade Católica de Pelotas | Política institucional de educação inclusiva de adultos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense/Campus Pelotas |
| 2012 | Mestrado Acadêmico | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva |
| 2012 | Mestrado Acadêmico | Universidade Federal de Santa Maria | Propostas de educação inclusiva dos institutos federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Universidade de Caxias do Sul | A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Universidade Federal de Santa Maria | Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Universidade Católica de Pelotas | Política de inclusão de pessoas com deficiência no serviço público: um estudo no âmbito do Instituto Federal Sul-Rio-grandense |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Universidade Federal de Santa Maria | O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão |
| 2018 | Mestrado Acadêmico | Universidade de Caxias do Sul | O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio |
| 2019 | Mestrado Profissional | Instituto Federal de Educ., Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul | Acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino: o caso do IFRS |
| 2021 | Mestrado Acadêmico | Universidade de Caxias do Sul | Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao ensino médio |
| 2022 | Mestrado Acadêmico | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | O Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas: desafios e possibilidades |
| 2022 | Doutorado | Universidade Federal de Santa Maria | Trajetórias de vida: os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha |
| 2023 | Mestrado Profissional | Universidade Federal de Santa Maria | O trabalho das professoras de educação especial na educação profissional e tecnológica |

Fonte: elaboração autoral, 2024.

[5] O acesso aos textos na íntegra assim como a identificação da autoria, são possíveis a partir do hiperlink inserido no título das produções.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em uma rápida análise situacional, identificamos quatorze trabalhos pontuando a educação especial e inclusiva nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Os trabalhos identificados indicam, em sua maioria, para pesquisas acerca de ações políticas sobre educação especial e inclusiva – estratégias, espaços, desafios e propostas –, em estudos organizados por casos e circunscritos a unidades e institutos de forma isolada, ou a sujeitos do processo: alunos, professores, profissionais de apoio e gestores, de forma individualizada.

Apenas um dos trabalhos vai em outra direção, examinando a educação especial e inclusiva a partir de políticas macro e estendendo a análise para os três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ainda que considerando a pertinência de estudos localizados (sujeitos, unidades e/ou institutos de forma isolada), entendemos que o quadro reforça o espaço para outros estudos acerca do tema, no tocante a novas possibilidades e articulações do tema entre os diferentes institutos, uma vez que os trabalhos que discutem a temática com um olhar mais amplo, parecem escassos.

**Institutos Federais gaúchos: notas de apresentação**

O Instituto Federal Farroupilha – IFFar possui como missão "Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável".[6] A instituição compõe-se de uma estrutura multicampi, composta pela Reitoria na cidade de Santa Maria/RS, um Polo de Educação a Distância, dois Centros de Referência (Santiago e São Gabriel) e dez Campi localizados nos municípios de Alegrete (Al.), Frederico Westphalen (F.W), Jaguari (JA), Júlio de Castilhos (JC), Panambi (PB), Santa Rosa (SR), Santo Ângelo (SAN), Santo Augusto (SA), São Borja (SB), São Vicente do Sul (SVS) e um Campus Avançado Uruguaiana (UG). Todos eles ofertam Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio e cursos de graduação,[7] planejados conforme demandas sociais e peculiaridades regionais. Além da oferta em alguns Campi de Pós-Graduação (lato sensu) e o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) sediado no Campus JA.

[6] Publicada no site: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/miss%C3%A3o,-vis%C3%A3o-e-valores>.
[7] Dados e informações que caracterizam a instituição tomam como referência o mês de janeiro de 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Já o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS apresenta como missão "ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais"[8]. Para tanto, oferece 260 opções de cursos, desde o nível médio até a pós-graduação, como especializações e mestrados, além de cursos de extensão. Oferece também mais de 170 opções de cursos a distância (EaD).

A Reitoria está localizada no município de Bento Gonçalves e a estrutura multicampi é composta por dezessete unidades: Campus Alvorada, Campus Bento Gonçalves, Campus Canoas, Campus Caxias do Sul, Campus Erechim, Campus Farroupilha, Campus Feliz, Campus Ibirubá, Campus Osório, Campus Porto Alegre, Campus Restinga (no município de Porto Alegre), Campus Rio Grande, Campus Rolante, Campus Sertão, Campus Vacaria, Campus Veranópolis e Campus Viamão.

Por fim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul, com sede administrativa em Pelotas/RS, também apresenta uma estrutura multicampi, composta por quatorze Campus: Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Lajeado, Gravataí, Jaguarão e Novo Hamburgo. Apresenta como missão "implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social"[9]. Emparelhado com as diretrizes de verticalização do ensino, o IFSul apresenta um leque de cursos que percorrem desde o Ensino Médio Integrado a Pós-Graduação Stricto Sensu, além de cursos de extensão ofertados em todos os campi.

Em face da amplitude de ocupação dos Institutos no território do Rio Grande do Sul - atendendo a todas as regiões e, em alguns casos, com campi de dois dos institutos -, há uma diversidade de situações que podem moldar, no cotidiano, a educação especial. Todavia, pela

[8] Publicada no site https://www.ifsul.edu.br/instituto.
[9] Publicada no site: https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

leitura dos documentos, é possível esquadrinhar trajetórias e apontar pontos de convergência.

O panorama atinente à organização institucional direcionada às ações inclusivas nos três IFs sob a forma de núcleos inclusivos assemelham-se. Embora os núcleos não sejam direcionados apenas para o público da educação especial, abrange outros grupos que também se inserem nas ações e políticas de assistência estudantil visando assegurar-lhes a permanência e o êxito, minimizando evasões. Esses núcleos estão amparados na política de diversidade e inclusão de cada instituto, assim como sob a coordenação de uma instância que se relaciona ou com a Reitoria ou com a Pró-Reitoria de ensino, de acordo com os dados do quadro a seguir.

Quadro 2: Organização institucional direcionada às ações inclusivas no IFFar, IFRS e IFSul.

| Instituição | Pró-reitoria vinculada | Denominação | Núcleos Inclusivos |
|---|---|---|---|
| IFFar | Ensino | Coordenação de Ações Afirmativas.<br>Coordenação de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas. | Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);<br>Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI);<br>Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - (NUGEDIS). |
| IFRS | Reitoria | Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade. | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);<br>Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – (NEABI);<br>Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS);<br>Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf) |
| IFSul | Ensino | Departamento de Educação Inclusiva.<br>Coordenadoria de Ações Inclusivas. | Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI); Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) |

Fonte: elaboração autoral, 2024.

Nossa análise, direciona-se para o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), pois esse núcleo é o que concentra a maioria das políticas


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e práticas que dizem respeito à educação especial e aos processos de inclusão de estudantes com deficiência nos IFs. Salienta-se que a implantação desses núcleos advém do programa TEC NEP que no período de 2003 a 2006 possuía dentre outras atribuições a criação dos NAPNEs (Bortolini, 2012). Constata-se que anterior a criação dos institutos, esse núcleo consolidava-se, em nível nacional, como importante estratégia para o fortalecimento da escolarização de estudantes PAEE em virtude do seu ingresso nas escolas da rede federal de educação tecnológica. Por essa razão, percebe-se a ampliação da inclusão escolar para além das etapas iniciais da educação básica e com isso, a relevância de programas que possam atuar na relação educação e trabalho para estudantes com deficiência. Conforme registros, o TEC NEP encerrou em 2011, contudo a manutenção e expansão dos NAPNEs vigorou, embora não com uniformidade em relação a temporalidade de início e nomenclatura, pois cada Campus estabelece suas diretrizes de enfoque na atuação. No entanto, em análise dos institutos no RS, afirma-se que todos possuem o núcleo instituído e cada um com seu respectivo regulamento em nível institucional e não mais por Campus como foi a criação inicial dos NAPNEs.

A partir do levantamento dessas informações, constatamos que os três institutos possuem esse núcleo e que a criação acontece no conjunto das ações do TEC NEP (2003 a 2006), contudo para esse recorte de análise consideramos o ano de publicação do primeiro regulamento desse núcleo após 2008 – marco da criação da RFEPCT, a saber: no IFFar em 2010 (Res. CONSUP Nº14/2010); IFRS em 2014 (Res. CONSUP nº 020/2014) e IFSul em 2012 (Res. CONSUP Nº76/2012).

Sobre o tema dos Núcleos, no estudo de Trevisan e Ziliotto fica registrado ainda que:

> os núcleos institucionais mostram-se como importantes mecanismos para a construção de uma cultura de inclusão e acessibilidade, além de contribuírem para a permanência dos estudantes com deficiência. As políticas do IFRS e do IFSul explicitam as responsabilidades, enquanto a política do IFFar subsidia a implementação, consolidação e atuação dos núcleos, mas não regulamenta quais são as suas incumbências. (2023, p. 12).

Portanto, parece adequado afirmar - ou sublinhar - a relevância que tais núcleos assumem, no contexto dos Institutos Federais no Rio Grande do Sul, como espaços de apoio, atendimento e articulação no âmbito da Educação Especial.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**A educação especial nos Institutos Federais gaúchos**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados na vigência da recém publicada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tornou-se pública em janeiro de 2008. Em termos de políticas educacionais, o país possuía um direcionamento em relação aos processos de escolarização de estudantes PAEE no seus diferentes níveis e modalidades, como também o papel que a educação especial desempenha em meio a esse panorama. Por conta disso, entra no cotidiano da educação profissional termos como professor especializado, Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de recursos multifuncionais, tecnologia assistiva, profissionais de apoio, dentre outros que, para aquele momento traduzia-se pelo distanciamento dessas instituições, embora o TEC NEP tenha o protagonismo nas ações que se iniciam na Rede Federal correspondentes a inclusão. Com a política instituída no país, movimentos de colocar em prática no cotidiano dos IFs começam a acontecer, e os NAPNEs assumem um relevante papel de articular e impulsionar essas ações nos Campi que o implementaram.

Os diferenciais em termos da educação profissional e tecnológica é que o AEE se direciona para o acompanhamento em sala de aula e formação continuada de professores do que restrito a salas de recursos. Em relação ao conceito de AEE adotado pelas instituições, destacam-se o IFFar (Res. CONSUP Nº052/2019) e o IFSul (Res. CONSUP Nº366/2023), pois ambos possuem documento normativo no qual consta a abordagem adotada, a qual assemelha-se ao da Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica que afirma no Art. 2º: "O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (Brasil, 2009). Por sua vez, o IFRS ainda não possui a institucionalização do AEE, concentrando suas ações inclusivas no trabalho do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ou NAAf – Núcleo de Ações Afirmativas. Embora não possua uma política institucional do AEE, possui estabelecido um conjunto de normativas que versam, por exemplo, sobre a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse direcionamento, contrasta com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma situação de fragilidade e simplificação das ações da educação especial que correm o risco de serem atribuídas a profissionais que não contemplam a formação requerida na política nacional: “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008).

Ademais, o docente de educação especial no âmbito dos IFs atua não só na educação básica, resultando em um trabalho distinto do que acontece, por exemplo, quando atua no contraturno da escolarização, ou então, quando o ensino não é de tempo integral, característica da maioria do ensino médio técnico integrado da Rede Federal. O AEE em conformidade com a Resolução nº 4/2009, é parte integrante do processo educacional e insere-se no âmbito das incumbências da educação especial. Por conta dessa singularidade é que uma das prerrogativas da atuação do professor de educação especial é desvencilhar-se da concepção de lócus de atuação restrita à sala de recursos multifuncionais.

Na análise realizada no Regulamento do AEE do IFFar, esse atendimento compreende atividades que vão do acolhimento, identificação e levantamento preliminar das necessidades do estudante até participação em reuniões específicas como conselhos de classe e colegiados de curso. Na política institucional do IFSul, identificam-se atividades semelhantes às descritas pelo IFFar, porém destaca-se a referência ao trabalho colaborativo, associado à dinâmica de trabalho do AEE: “Art. 30. O Atendimento Educacional Especializado é realizado pelo/a professor/a de AEE, na modalidade de ensino colaborativo ou no turno inverso à escolarização regular (IFSul, 2023).

A amplitude desse trabalho é fundamental, valendo desde uma conversa com familiares até a colaboração com o planejamento de aulas junto com os docentes de diferentes áreas de conhecimento. Esses contornos de atuação, corroboram com as indicações dadas por Mendes quando analisa alguns aspectos em que a Política Nacional de Educação Especial de 2008 precisa avançar e dentre eles menciona: “Mudança na concepção AEE com a oferta de uma rede de serviços diversificados, sendo a SRM apenas uma das possibilidades, entre várias ofertas, de apoio à escolarização de estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais” (2019, p. 14).

Ainda em razão das formas de organização dos recursos humanos, importante estudo


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sobre a educação especial nos IFs do Rio Grande do Sul, aponta que:

> No que diz respeito às proposições relativas aos recursos existentes, as políticas do IFRS e do IFSul garantem a disponibilização de produtos e serviços de tecnologia assistiva e a oferta de tradutores intérpretes de Libras (TILs) para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional. Quanto à presença de profissionais específicos, além dos TILs, o IFFar assegura que haja, em cada unidade, professor de educação especial/AEE, professor de Libras e profissional de apoio (conforme a necessidade dos estudantes) (Trevisan, Ziliotto, 2023, p. 11).

Ainda sobre o tema, a seguir caracterizamos os profissionais que atuam na área, em relação ao tipo de vínculo institucional e a formação requerida, posteriormente apresentamos qual é o público-alvo compreendido nas ações inclusivas do NAPNE e da atuação do professor especializado no âmbito da investigação que possuem esse profissional em seu quadro de servidores.

Quadro 3: Professores de educação especial no IFFar, IFRS e IFSul.

| Instituição | Ano do primeiro concurso público (efetivo) | Quantitativo | Efetivos | Nomenclatura do cargo |
|---|---|---|---|---|
| IFFar | 2013 | 13 | 11 | Prof. de Educação Especial/AEE |
| IFRS[10] | | 5 | 0 | Prof. de AEE |
| IFSul[11] | 2019 | 4 | 3 | Prof. de AEE |

Fonte: elaboração autoral, 2024.

Com base no quadro apresentado e no que concerne ao provimento de professores de educação especial para o AEE, percebemos uma decisão discricionária diferenciada nos três institutos. Enquanto o IFFar recruta professores de educação especial através de concurso público desde 2013, o IFSul inicia a prática em 2019, de forma diversa do IFRS, que tem em seus quadros professores especialistas não-concursados. Em relação ao público-alvo estabelecido em cada um dos institutos, identifica-se a denominação "Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas", comum a eles. Esse termo se associa tanto ao público-

[10] São sete vagas de professor da categoria visitante, selecionado a partir de edital e com titulação mínima de doutor. Há uma política de AEE a ser aprovada e, para 2024, existe a previsão de códigos de vaga para professor de educação especial.
[11] São 3 docentes efetivas e 1 está na condição de cedência pela Prefeitura Municipal.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

alvo da educação especial vigente na legislação nacional quanto os transtornos de aprendizagem, considerando, portanto, a atribuição dos NAPNEs assegurar ações de inclusão para ambos os públicos. Porém, a distinção é realizada pelo IFFar e o IFSul, ao possuir um regulamento específico para o AEE, o qual estabelece um público específico, a exemplo da política nacional de educação especial.

## Considerações finais

Em razão da representatividade contemporânea da educação especial, discutir formas de organização da mesma, constitui-se em uma contribuição para o debate. Para alocar tal discussão em uma empiria razoável, o texto buscou discutir algumas trajetórias da organização dos espaços da educação especial no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul.

O Estado do Rio Grande do Sul comporta três Institutos Federais, criados pela Lei nº. 11.892 de 2008: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

No breve levantamento realizado em teses e dissertações, evidenciou-se o espaço para novos estudos acerca do tema - seguramente não esgotado no âmbito do presente texto - deixando pistas e expectativas para trabalhos futuros.

Considerando as peculiaridades dos propósitos dos Institutos Federais, o texto perscrutou olhares para os processos inclusivos dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), analisando-os sob a perspectiva dos diversos elementos que sustentam esse trabalho, desde as prerrogativas legais que embasam os processos seletivos para o ingresso à composição do quadro de profissionais que atuam, direta ou indiretamente, no acompanhamento da formação dos estudantes.

Nos resultados da pesquisa, é indicado que a organização institucional direcionada às ações inclusivas, nos três IFs manifesta-se de forma similar, sob a forma de núcleos inclusivos. Ademais, os três institutos organizam – em maior ou menor grau – medidas políticas e espaços pedagógicos que buscam aliar saberes, práticas e perspectivas enquanto área de conhecimento que, entendemos, se constitui como diretriz de sustentação dos processos inclusivos na


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

educação profissional e tecnológica. Todavia, o ponto de distanciamento entre as três instituições localiza-se na trajetória da provisão de professores especializados de caráter efetivo. Averiguamos que a temporalidade dos Institutos difere-se, enquanto o IFFar em 2013 realiza a primeira seleção pública, meia década depois acontece no IFSul e, em processo de estabelecer a efetividade desse profissional, via concurso público, encontra-se o IFRS.

Em conformidade sobressai o arcabouço normativo atinente à inclusão que contempla tanto estudantes público-alvo da educação especial quanto estudantes indígenas, como é o caso da IFRS com um documento que se dedica a essa questão sob o olhar no currículo dos cursos. Salientamos que nessa tríade de análise, é uníssono o ingresso cada vez mais frequente de estudantes que demandam essa necessidade de políticas de ações afirmativas; a sustentação dos documentos institucionais construídos nessa trajetória, apesar das constantes instabilidades que a política nacional de educação especial passou nos últimos anos com a fragilidade, por exemplo, da responsabilidade do Estado frente as ações desse âmbito.

Por fim, ao buscar responder a pergunta que deu origem ao texto ou o lugar que a educação especial ocupa na organização institucional dos IFs no Rio Grande do Sul, em seus diferentes níveis de oferta da educação profissional e tecnológica, é possível afirmar que a modalidade tem um papel relevante na composição da organização institucional, porém ainda crescente, no que diz respeito a sua relevância e protagonismo, abrindo espaço para novas pesquisas, diálogos e interfaces.

## Referências

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/3700. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 02 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 24 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em 27 mar. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 jan. 2024.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Vol. 22 n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2022 [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CONSUP Nº 020, de 25 de fevereiro de 2014.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução CONSUP Nº 05/2009.** Criação e regulamentação do Programa de Ações Afirmativas para os Cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação, presenciais e a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Resolução CONSUP Nº 014, de 14 de maio de 2010.** Regulamento do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE do IFFARROUPILHA.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Resolução CONSUP Nº 052, de 24 de outubro de 2019.** Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL RIOGRANDENSE. **Resolução CONSUP Nº 076, de 02 de agosto de 2012.** Aprova o regulamento próprio dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFSul.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL RIOGRANDENSE. **Resolução CONSUP Nº 366, de 11 de dezembro de 2023.** Aprova o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(22). Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167. Acesso em: 18 jan. 2024.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ee524faa-9583-4cef-a0f2-1d69ca5f3da0. Acesso em: 19 jan. 2024.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP:** a educação profissional na perspectiva inclusiva. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 jan. 2024.

O'LEARY. **Como fazer seu projeto de pesquisa:** guia prático. Petrópolis: Vozes, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento -**


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600. Acesso em: 18 jan. 2024.

TREVISAN, Suzana; ZILIOTTO, Denise Macedo. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e254398, 2023.

Submissão em: 27/03/2024
Aceito em: 02/06/2024

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# POLÍTICA PÚBLICA, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM FOCO NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Antônio Soares Júnior da Silva[1]
Everton Rodrigo Santos [2]
Gabriel Grabowski[3]

**Resumo**: As políticas públicas direcionadas à inclusão escolar do público-alvo da educação especial brasileira têm se constituído, historicamente, em um cenário de embates, disputas, avanços e retrocessos. Diante disso, este estudo de caso integra um projeto de pesquisa sobre as políticas de inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica brasileira. Para tanto, foram realizadas entrevistas com um grupo de gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), no intuito de analisar as apreciações e percepções dos responsáveis pelo gerenciamento, aplicação e efetividade dessas políticas. As análises indicaram que está claro para eles que os debates e interesses políticos geram ambiguidades no entendimento das políticas para a educação especial, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e que os constantes debates prevalecem para a liberação de recursos no que toca ao que é prioridade para a educação nos Institutos Federais (IFs). Nas questões relacionadas à gestão, no comando das finanças, eles afirmaram que os recursos recebidos não aumentam na mesma proporção que a demanda, ocasionando um déficit na organização do orçamento, impossibilitando maiores investimentos para atender os estudantes com deficiência. Pedagogicamente, os resultados apontaram que para uma parcela deles, não está nítida a concepção de inclusão, mesclada por vezes, com integração articulada à leitura de currículo integrado; ainda, salientam que não medem esforços para que o cumprimento das políticas se efetive.

**Palavras-chave**: Educação Especial. Educação Profissional e Tecnológica. Pessoa com Deficiência. Política Pública.

# PUBLIC POLICY, MANAGEMENT AND FUNDING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION FOCUSED ON INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

**Abstract**: Public policies aimed at the inclusion of special education's target audience people have historically been a characterized by conflicts, disputes, advances and setbacks. This case study is part of a research project on inclusion policies for people with disabilities in Brazilian professional and technological education. For this purpose, interviews were held with a group of managers from the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), in order to analyze the assessments and perceptions of those responsible for managing, applying and the effectiveness of these

[1] Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail de contato: antonio.silvajunior@ifpr.edu.br.

[2] Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail de contato: evertons@feevale.br.

[3] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail de contato: gabrielg@feevale.br.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

policies. The analysis indicated that it is clear to them that political debates and interests generate ambiguities in the understanding of policies for special education, especially in Professional and Technological Education (EPT). Furthermore, the constant debates influence the allocation of resources, affecting the priorities for education in the Institutos Federais (IFs). Regarding financial management, the interviewees reported that the resources received do not increase proportionally to the demand, resulting in budget deficits that hinder further investments to support students with specific educational needs. With regard to management issues, in terms of finances, they said that the resources they receive do not increase in the same proportion as demand, causing a deficit in the organization of the budget, making it impossible to invest more in providing care for students with disabilities. Pedagogically, the results highlighted that for some of them the concept of inclusion is not clear, sometimes mixed with integration linked to the reading of an integrated curriculum; they also point out that they spare no pains to ensure that policies are implemented.

**Keywords**: Special education. Professional and Technological Education. People with Disabilities. Public Policy.

## POLÍTICA PÚBLICA, GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA CON ESPECIAL ATENCIÓN A LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA

**Resumen**: Las políticas públicas dirigidas a la inclusión escolar del público objetivo la educación especial brasileña han sido históricamente un escenario de enfrentamientos, disputas, avances y retrocesos. En vista de ello, este estudio de caso forma parte de un proyecto de investigación sobre políticas de inclusión de personas con deficiencia en la educación profesional y tecnológica brasileña. Para este fin, se realizaron entrevistas a un grupo de gestores del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), con el objetivo de analizar las apreciaciones y percepciones de los responsables de gestionar, aplicar y efectivar estas políticas. Los análisis indicaron que, para ellos, está claro que los debates e intereses políticos generan ambigüedades en la comprensión de las políticas de educación especial, especialmente en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), y que prevalecen debates constantes para la liberación de recursos sobre lo que es prioritario para la educación en los Institutos Federais (IFs). En lo que respecta a las cuestiones de gestión, en el ámbito financiero, afirman que los fondos que reciben no aumentan en consonancia con la demanda, lo que provoca un déficit en la organización del presupuesto, imposibilitando invertir más en la atención a los alumnos con deficiencia. Pedagógicamente, los resultados mostraron que, para algunos de ellos, el concepto de inclusión no está claro, a veces mezclado con la integración vinculada a la lectura de un currículo integrado; también destacan que hacen todo lo posible para que se cumplan las políticas.

**Palabras-clave**: Educación Especial. Educación Profesional y Tecnológica. Personas con Deficiencia. Políticas Públicas.

## Introdução

As políticas públicas direcionadas à inclusão escolar do público-alvo da educação especial brasileira têm se constituído, historicamente, em um cenário de embates, disputas, avanços e retrocessos.

À vista disso, convictos da relevância do tema e do momento emblemático da história


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do país, em que ainda estamos superando as consequências de uma crise pandêmica, o (des)governo e o desdobramento da necessidade de novas lutas políticas na e para a efetivação das políticas de educação especial, vislumbramos suscitar uma discussão que coloca no centro desse debate o papel da gestão educacional para a educação básica, especialmente, no ensino médio integrado da educação profissional e tecnológica.

Este estudo de caso integra um projeto de pesquisa institucional que tenciona compreender as políticas de inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica brasileira. Para tanto, foram realizadas entrevistas com um grupo de gestores responsáveis pela execução das políticas institucionais de inclusão da pessoa com deficiência. Logo, este trabalho se propõe a analisar a percepção desses gestores sobre as políticas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

Além desta introdução, o trabalho está estruturado em quatro seções. Na metodologia, retratamos a escolha do estudo de caso como percurso metodológico, no qual utilizamos entrevistas semiestruturadas tratadas pela análise de conteúdo em Bardin (2004). Nas seções subsequentes trazemos as apreciações de um grupo de gestores sobre a execução das políticas de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, a pesquisa detalha a categoria denominada "condicionantes externos" que emergiu do *corpus* analítico.

Dessa categoria inicial emergiram outras duas retratadas em duas seções do artigo. Na primeira, tratamos da política nacional de Educação Especial e inclusiva levantando as percepções dos gestores em relação ao marco regulatório nacional para inclusão educacional da pessoa com deficiência. Evidenciamos, também, como esses gestores compreendem a ideia de inclusão a partir de suas concepções e conceitos socialmente construídos.

Subsequentemente, trazemos para o debate as apreciações sobre o financiamento nacional da educação pública discutindo as ameaças e prerrogativas da escassez de recursos que impactam a efetivação das políticas de educação especial. Por último, expressamos as conclusões da investigação nas considerações finais.

## Metodologia

Esta investigação, de natureza qualitativa, recorre em termos de percurso metodológico ao estudo de caso, reconhecendo assim que esse método de pesquisa amplo fornece elementos


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

capazes de demonstrar a compreensão e a especificidade analítica da percepção de um grupo de gestores sobre a execução ou não das políticas de inclusão da pessoa com deficiência no IFPR. Diante disso, como enfatiza Hartley (1994), intentamos alcançar a compreensão dos processos sociais em seu contexto organizacional nessa instituição de educação profissional e tecnológica.

O território da investigação científica considera o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dados do Info, mostram que o IFPR tem 26 campi, sendo 6 avançados; oferta 156 cursos; tem 2.334 servidores, dos quais 1.373 são professores e 961 são técnicos administrativos. Os dados sobre os servidores se referem ao ano de 2023. Os dados apontam que o IFPR conta com 28.558 estudantes matriculados e, dentre esses, são 623 os que cursam o ensino médio integrado atendidos pelas Coordenadorias dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas[4] - NAPNEs em todo o estado (IFPR, 2024a; IFPR, 2024b).

Para o processo de coleta de dados, utilizamos a entrevista como procedimento e como tipologia, a semiestruturada, que tem "como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa" (Triviños, 1987, p. 146). Para o nosso estudo de caso, elaboramos um roteiro apoiado no marco regulatório nacional e institucional, que trata do direito à educação da pessoa com deficiência no ensino médio integrado da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. À vista disso, elegemos algumas unidades temáticas para organizar e sistematizar o questionário inicial: Política de inclusão na EPT e ensino médio integrado (EMI); políticas de educação especial e inclusiva (construção e implementação) e concepção de inclusão.

Em relação ao universo e aos sujeitos da pesquisa, a escolha dos participantes, em face da dimensão e da expansão territorial da instituição, tentou-se contemplar tanto os responsáveis pela gestão nas diferentes regiões do estado, como nos níveis hierárquicos na administração.

[4] A nomenclatura Necessidades Educacionais Específicas é utilizada em algumas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica da qual integram os Institutos Federais. Essa perspectiva compreende a ampliação do público para além dos discentes com alguma deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Assim, abarca também estudantes com transtornos funcionais específicos ou com severas limitações no aprendizado, em decorrência de perda de memória ou outras condições causadas por acidente vascular cerebral, acidentes diversos, dentre outros (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O Quadro 1 detalha as características dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE) que participaram da pesquisa.

Quadro 1: Gestores respondentes das entrevistas semiestruturadas.

| Gestores | Formação Inicial | Cargo de Concurso | Atua no EMI | Tempo no IFPR | Gênero |
|---|---|---|---|---|---|
| Alfa | Pedagogia | Professor EBTT | Sim | 01 ano | F |
| Beta | Matemática | Professor EBTT | Sim | 05 anos | M |
| Gama | Física | Professor EBTT | Sim | 15 anos | M |
| Delta | Pedagogia | Técnico em Educação | Não | 13 anos | F |
| Épsilon | Informática Pedagogia | Técnico em Educação | Não | 08 anos | F |
| Zeta | Pedagogia | Técnico em Educação | Não | 09 anos | F |
| Eta | Letras: Português /Inglês | Professor EBTT | Sim | 09 anos | M |
| Teta | História | Professor EBTT | Sim | 08 anos | M |
| Iota | Letras/Libras | Professor EBTT e TAE | Sim | 10 anos | F |
| Capa | Química | Professor EBBTT | Sim | 12 anos | F |
| Lambda | Física | Professor EBTT | Sim | 15 anos | F |
| Mi | Pedagogia | Professor EBTT | Não | 01 ano | M |
| Nu | Letras Português /Inglês | Professor EBTT | Sim | 01 ano | F |

Fonte: Elaboração própria dos autores (2024).

Esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética tendo em vista a participação de seres humanos. Para preservar a identidade dos participantes utilizamos o nome das letras do alfabeto grego. No intuito de manter a discrição e a neutralidade nos discursos, optou-se por manter a pronominalização no masculino para referenciar os participantes.

Para o tratamento das informações coletadas com o objetivo primeiro do "desvendar crítico" optamos pela análise de conteúdo de Laurence Bardin (2004, p. 14). Vale destacar que


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"o momento da análise dos dados foi trabalhado num contexto interpretativo" (Pádua, 2004. p. 85). Assim, a técnica se organizou sob a égide de três fases: a) Pré-análise; b) Exploração do material, categorização ou codificação, e c) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Bardin, 2004).

À vista disso, o trabalho técnico desenvolvido chegou à categoria *condicionantes externos,* da qual emergiu duas subcategorias, a saber: política nacional de Educação Especial e inclusiva: marco regulatório, concepções e conceitos de inclusão, e financiamento nacional da educação pública: A política de Educação Especial ameaçada, subcategorias essas que serão detalhadas nas próximas seções deste artigo. Ressaltamos ainda, que consideramos importante a fala do sujeito da história e que se faz na história e, nesse sentido, optou-se pela valorização da narrativa dos participantes no decorrer do texto.

**Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva: Marco regulatório, concepções e conceitos de inclusão**

Nessa subcategoria destacamos como são entendidas as políticas nacionais de educação que tratam da inclusão da pessoa com deficiência na vida em sociedade e, particularmente, o marco regulatório que discorre sobre a educação especial e inclusiva para as instituições de educação profissional e tecnológica. Discorremos, ainda, sobre as concepções e conceitos do grupo de gestores entrevistados sobre a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.

A materialidade evidencia que os participantes reconhecem que a política nacional para a inclusão educacional da pessoa com deficiência se apresenta como avançada, como se depreende da fala do gestor Eta, que afirma: "em termos nacionais, compreendo que as políticas são bastante avançadas. Temos uma boa política de inclusão em termos normativos". Por sua vez, o gestor Iota destaca que "a gente avançou muito em questões de políticas públicas gerais". Sobre isso, ao estudar a escolarização no período de 2008 a 2018, Baptista (2019, p. 1) discorre "que houve ampliação das matrículas de alunos com deficiência no ensino comum e a aprovação de elevado número de dispositivos normativos sobre a temática".

Nas palavras de Gama, "eu entendo que hoje existem leis que asseguram inclusão desse grupo, ela está aí colocada como uma obrigação das instituições". Na mesma direção, Teta


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aponta que "na política em si, em termos legais, já existe uma robustez e a instituição está procurando incorporar essa política de alguma forma. Mas eu ainda percebo o desconhecimento sobre ela". À vista dessa argumentação, tentamos localizar se os administradores mencionam essas políticas, na forma de marco regulatório. As respostas fazem menção a alguns instrumentos normativos, como se infere da fala de Iota, em que "o processo seletivo que estamos elaborando, que inclui o profissional especializado com uma formação pedagógica, é o que mais atende e mais se aproxima a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)" (Brasil, 2015). Por sua vez, outro gestor discorre que

> é preciso que tenham professores específicos que está na lei, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como que tem que ter um professor específico para atuar na oferta, no acompanhamento desse público da Educação Especial (Gestor Mi).

Identificamos assim, que o conhecimento do marco regulatório está presente na prática institucional. Mesmo reconhecendo a política nacional para esse fim como uma das mais modernas, esse grupo de atores institucionais são categóricos ao afirmar que a efetivação dessas políticas não acontece de fato no âmbito das instituições escolares, como se observa das falas de Nu e Eta:

> As políticas vêm para cooperar e têm uma importância muito grande, embora por muitas vezes elas não aconteçam da forma como tem de acontecer. Porque falta conhecimento. E talvez a nossa rede, IFPR, não esteja acostumada com essa política de inclusão. Eles ainda não entenderam o que é a política de inclusão. Por isso, talvez, não funcione da forma que deveria ser (Gestor Nu). Essas políticas não estão efetivamente implementadas na formação de professores, no respaldo às escolas, no fornecimento de materiais de capacitações, de núcleos especializados para de fato incluir (Gestor Eta).

Em síntese, os atores reconhecem que o marco regulatório disponível é consistente e um dos mais avançados do mundo, todavia mesmo sendo a educação um direito de todos e dever do estado e da família, a inclusão educacional das pessoas com deficiência não se efetiva nos diversos espaços da vida societal, inclusive no interior das instituições educacionais.

Ainda nessa perspectiva de evidenciar como as dimensões sociais externas influenciam na política local, visamos entender quais concepções e conceitos os gestores trazem para sua prática institucional, e como essa percepção pode perpassar ou não o desenho, a implementação


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e a constituição das políticas que integram e são defendidas no interior das instituições.

A concepção da inclusão da pessoa com deficiência no universo educacional é um processo em transformação "que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista" (Anjos; Andrade; Pereira, 2009, p. 117). Essa perspectiva da inclusão como um processo (in)acabado, surge na fala de ι, quando afirma que "no processo de inclusão, a gente teve que aprender a se relacionar, aprendendo com eles como fazer a inclusão no campus. Esse processo está definido e acabado? Não". Questionados sobre como compreendem a ideia de inclusão no ensino médio integrado, os responsáveis pela gestão institucional apresentaram diversas concepções que perpassam a execução das políticas de inclusão no IFPR. Para o gestor Beta, a inclusão é entendida como a possibilidade de "de trazer essas pessoas que nem sempre conseguem acessar o ensino médio nosso aqui, dar a oportunidade de elas estarem aqui conosco". O gestor Gama percebe a inclusão "em todas as suas magnitudes. Hoje eu vejo que a gente conseguiu evoluir nessa questão".

Outro aspecto que emerge é a urgência de discussão da temática no tempo presente, como o gestor Épsilon, que defende que é "a inclusão primeiro como necessária, essencial. É uma inclusão, mas é uma aceitação do ser humano como ele é". Tal ideia é corroborada por Zeta, que acredita que é "um processo amplo, necessário e fundamental para efetivamente promover os sujeitos. Por sua vez, Eta enfatiza que discutir inclusão e a educação especial na perspectiva inclusiva é um grande desafio.

Observou-se, ainda, a compreensão do conceito de inclusão consubstanciado à concepção de integralidade ou integração, como infere a narrativa de Capa, que traz que "a gente começa com um processo intencional de acolher, de integrar, de inserir e integrar e acolher esses públicos"; o discurso proferido por Teta, em que "a inclusão tá muito vinculada à palavra de integração. Integrar esse estudante que chega no ensino médio no espaço, nas relações que se estabelecem, um sujeito integrado à essa realidade", e de Eta, que defende que "mas também no sentido de tentar integrá-lo".

Inferimos que esse atravessamento pode ocorrer por dois fenômenos vinculados às políticas institucionais para o ensino médio integrado na EPT. O primeiro, porque se relaciona com as bases conceituais que definem a articulação do ensino técnico com ensino médio


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> preferencialmente **integrado**, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na **integração de campos do saber**, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido (Simões, 2007, p. 84, grifo nosso).

Envolvidos nas dinâmicas das políticas na busca de efetivação para essa modalidade, os atores envolvidos podem entender a inclusão educacional com integração dos campos do saber. A segunda hipótese está diretamente relacionada ao marco regulatório institucional, tendo em vista que uma das competências atribuídas ao NAPNE do IFPR é "promover ações que possibilitem a integração do aluno com necessidades educacionais específicas nas atividades escolares" (IFPR, 2023). Esse instrumento normativo enfatiza a integração para a inclusão dos estudantes. Destarte, no decorrer da implementação dessas políticas, percebemos insistentes interpretações contraditórias e divergentes que "integram a complexidade do processo político" (Baptista, 2019, p. 16).

É importar ressaltar que do ponto do percurso histórico que caracteriza a dinâmica da inclusão educacional da pessoa com deficiência, a integração é um processo que de acordo com Mendes (2006, p. 387), fundamentava-se na "crença de que eles, crianças e jovens com deficiência, seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados". A ideia de integração presente nas instituições educacionais representa uma ameaça à garantia de uma educação para todos no contexto das sociedades democráticas. Um exemplo disso foi o Decreto 10.502/2020 (Brasil, 2020), do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que viabilizou uma "proposta de separação, no espaço educativo, dos estudantes com deficiência em classes ou grupos específicos" (Silva et al., 2023, p. 1048), um retrocesso sem precedentes desde a redemocratização do país.

Tal prática, (não) social, se opõe completamente aos fins e objetivos na proposta de ensino dos IFs, que é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (EJA) (Brasil, 2008). Em síntese, sua missão é oferecer educação pública, gratuita e de qualidade para todos, inclusive para os grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência. No contexto do IFPR, "eu reconheço que nós estamos vivendo um outro momento, que nós incorporamos o discurso de escola inclusiva" (Gestor


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Capa). A materialidade da entrevista também mostrou um conceito de inclusão muito atrelado ao suporte técnico e aos serviços de atendimento especializado. Para o gestor Nu:

> Eu compreendo que ela (inclusão) seria o quê? Seria um trabalho paralelo junto com os profissionais do AEE, porém que tivesse realizado adaptações [...]. A inclusão na verdade, não acontece como deveria acontecer (Gestor Nu).

Por sua vez, o gestor Gama a relaciona à superação do que ele chama do desafio da inclusão a

> uma rede de profissionais, além dos próprios professores que atuam com esse estudante. Eles precisam também ter condições que os dê capacidade técnica. [...] Mas capacidade técnica de lidar com esses desafios. Que é o desafio da inclusão (Gestor Gama).

Esse é um discurso recorrente no tempo presente. Esse fenômeno motivado por diversos fatores, como a ineficiência das políticas públicas, seja pela falta de financiamento e investimento na formação dos atores educacionais, na contratação de equipe multidisciplinar, e outras lacunas que envolvem a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Soma-se a isso as políticas de dimensão interseccional que contemplam saúde e assistência social. Isso ocasiona o sucateamento das escolas e a precarização do trabalho, e passa a configurar como uma demanda central no contexto de atuação dos gestores responsáveis pelas políticas de inclusão da pessoa com deficiência. Essa ineficiência do Estado tem produzido um fenômeno em ascensão que é a judicialização das Políticas de Educação Especial no país (Amaral, Bernardes, 2018; Thoma, Hillsheim, Siqueira, 2021).

Os dados coletados evidenciam, ainda, a ideia da inclusão atrelada à inclusão e justiça social, em interface com a efetivação dos direitos humanos de grupos sociais historicamente excluídos das políticas públicas. Assim, Iota atesta que “pensando nessa questão de inclusão, a gente quer um ensino de qualidade, a gente quer um ensino igualitário, porém com equidade e justo. Nossa ideia é que seja um ensino justo!”. Nesse cenário, de acordo com essa prerrogativa, o gestor Capa visualiza a inclusão como

> um processo, primeiro de inserção de grupos sociais que não são numericamente menores, mas de lugares sociais periferizados. Estamos falando de pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas com deficiência, pessoas trans,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> não binárias etc. A gente abre espaço, insere, acolhe, integra, empodera para que esses grupos passem a fazer parte da tomada de decisão, da construção desses espaços e da sua própria autonomia (Gestor Capa).

Por sua vez, o gestor Mi argumenta que

> quando se fala da inclusão, nós não falamos não só sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Mas também das ações afirmativas de forma geral, inclusão da pessoa negra, indígena, inclusão de baixa renda; que essa é uma das grandes políticas dos IFs (Gestor Mi).

Depreendemos dessa argumentação, uma defesa da inclusão social no IFPR. Tal proposição se assenta na categorização de inclusão social defendida pela Comissão das Comunidades Europeias (2003), e Alvino-Borba e Mata-Lima (2011), que compreende a

> inclusão social como um processo que garante que pessoas em risco de pobreza e exclusão social participem plenamente nas esferas econômica, social e cultural, e está associada a fatores que prezam pela equidade social, como programas institucionais, justiça e qualificação social, igualdade educacional e acesso a bens e serviços (Marcelino et al., 2022, p. 2).

A efetivação das políticas de inclusão social no Brasil ainda é um desafio em grande parte do processo de exclusão desencadeado pelas divisões e diferenças de classes, que afeta a educação e produz exclusão e desigualdades. Como observamos, definir inclusão educacional não é uma tarefa fácil, pois se trata de um conceito em construção diante desse percurso sócio-histórico atravessado por diversas áreas e campos do conhecimento. Beyer (2013, p. 12), atesta que a condição primordial para uma "educação inclusiva é uma nova forma de pensar: a certeza de que os alunos são sempre diferentes entre si e de que todos são especiais".

Nesse ínterim, este trabalho parte de um lugar político social que reconhece a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica como um processo imbricado de significado e subjetividade, em que o trabalho assumido como princípio educativo, a cultura e a ciência sejam a centralidade da formação. Essa trajetória dinâmica em que a proposta educacional, em termos de conhecimentos produzidos pela humanidade, considera a integração de campos do saber mediados indissociavelmente pelo ensino, pesquisa, extensão e a inovação, objetivando o desenvolvimento pessoal e a transformação da realidade social dos sujeitos. É uma travessia, urgente e necessária, que supera o modelo médico-clínico da deficiência e compreende o sujeito em sua integralidade biopsicossocial.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os achados da pesquisa realizada por Sant'Ana (2005, p. 225) apontaram que professores e diretores, que atuavam na educação básica, têm diferentes enfoques sobre o que é inclusão, "com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva". Outro trabalho que levanta a discussão sobre a inclusão sobre a pessoa com deficiência na EPT caminha na direção de avanços em que as políticas de educação especial se materializam centradas na democratização do ensino de qualidade para todos os brasileiros, sem exceção (Soares; Santos; Grabowski, 2022).

Para (não) concluir esse debate sobre as concepções e conceitos de inclusão que perpassam a gestão, enfatizamos que a formação em suas mais diversas possibilidades (inicial, em serviço, continuada, na pós-graduação etc.), é questão fundamental nesse processo. Sobre essa relação, entre formação e Universidade, o gestor Eta questiona:

> Quem são os nossos servidores? As pessoas que vieram da universidade, que fizeram suas graduações, seus bacharelados, suas licenciaturas, seus mestrados, seus doutorados no contexto da universidade. Então, a nossa instituição tem no horizonte uma nova educação profissional e tecnológica. Mas é um simulacro da universidade. Muitas vezes, os mesmos mecanismos de silenciamento, de opressão, que acontecem na universidade, são reproduzidos aqui (Gestor Eta).

Diante da indagação e percepção desse gestor, reconhecemos que ainda existem barreiras e obstáculos para serem superados. Do ponto de vista da educação especial como direito de todos, Baptista (2019, p. 12) nos (re)lembra que "o ensino comum como diretriz soma-se à afirmação da transversalidade da educação especial" e nessa complexidade das políticas, inclusive expressa na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, "o mais importante, segundo meu ponto de vista: deixa-se de referir condições de exceção ao processo de inclusão" (Baptista, 2019, p. 12). Nesse contexto, a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica precisa e deve superar a condição de exceção.

## Financiamento Nacional da Educação Pública: A Política de Educação Especial ameaçada

O financiamento da educação pública de uma nação é um princípio fundamental e essencial para consolidação do Estado Democrático de Direito. Uma política pública nacional para esse fim, em um país com desigualdades sociais tão acentuadas em um momento em que a nação "tem apresentado um declínio constante de seu apoio à democracia e suas instituições"


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(Santos; Castro; Hoffmann, 2021, p. 128), configura um pilar estrutural para o desenvolvimento nacional e para a superação das descontinuidades nas políticas públicas de educação, intensificadas a partir de 2016.

Essa conjuntura produz efeitos que afetam diretamente a implementação ou não das políticas públicas de educação em seus mais diferentes níveis e modalidades. À vista disso, no discorrer da nossa pesquisa, constatamos que os problemas de financiamento e de investimento nas instituições públicas federais que ofertam EMI é apresentado como um problema central para a inclusão de todos os estudantes, sejam elas alunos com alguma necessidade educacional específica, com deficiência ou não.

Os atores nas instituições do IFPR responsáveis pela execução das políticas de inclusão da pessoa com deficiência são categóricos na percepção de que o financiamento nacional da educação se apresenta como o maior problema externo que interfere diretamente na inclusão educacional dessa população. Sobre isso, os gestores Lambda e Delta relatam que

> Eu participei de um fórum no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e eu percebi, inclusive, que as caixinhas dentro do MEC não são muito organizadas. Por exemplo: quem manda o dinheiro é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), mas quem faz as políticas públicas é a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Gestor Lambda).
> Há questões muito frágeis em nível nacional. Tivemos uma reunião no MEC sobre contratação. Discutimos a morosidade que tem para se contratar profissionais para acompanhar esse estudante que precisa de atendimento dentro de sala de aula, de um tutor, um profissional de apoio etc. Eles estão estudando para 2025 viabilizar as contratações, nacionalmente, as contratações de uma forma mais direta (Gestor Delta).

Essa percepção de que as prioridades, quando se trata de dinheiro para a educação, é tratada em uma perspectiva de futuro, como mostrado na fala do gestor Delta, tem sido uma opção política recorrente. Entrementes, há uma demonstração de que os processos administrativos responsáveis pela viabilidade prática da política no *locus*, quando envolve recursos públicos é demorado, complexo, burocrático e não consegue resolver o problema político a que se propõe no tempo e espaço necessário. Sobre isso, o gestor Capa afirma que "precisamos encontrar mecanismos dentro da administração pública, que é enroscada. Inovando para garantir a inclusão, para que esses apoios sejam mais imediatos" (Gestor Capa).

Percebemos que em virtude do recurso limitado, os gestores têm de priorizar certas


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

políticas e programas em detrimento de outras, como retrata o gestor Zeta:

> Eu não gosto de falar de assistência estudantil meramente como repasse de recurso. Eu penso que a nossa ação é muito maior. A gente tem muito que avançar. Hoje, o montante de recurso são 14 milhões de reais a serem executados por ano. Desse recurso, três milhões são destinados para contratação de profissionais para atendimento da pessoa com necessidade específica. Porém, em função do montante do recurso e do contexto social de empobrecimento, de uma necessidade de recurso para pagar o seu transporte para poder chegar ao campus, a gente tem trabalhado muito para atender essa prioridade primeiro (Gestor Zeta).

Constatamos também o descaso ou a não prioridade dos recursos alocados para a superação das barreiras que impedem a participação efetiva da pessoa com deficiência em igualdade de condições como as demais. É o que depreendemos do discurso de Eta ao afirmar que

> a nossa estrutura física, as normas de acessibilidade ainda são hostis. Mesmo nos prédios novos. Por exemplo: esse prédio é considerado acessível. Ele tem 11 anos. Temos o piso tátil e uma plataforma de elevação que é difícil a manutenção e que às vezes trava. Uma pessoa com mobilidade reduzida não consegue chegar até o segundo piso. Ela precisa de uma pessoa para auxiliar (Gestor Eta).

Tais constatações evidenciam que a alocação de recursos para garantir uma estrutura adequada e suficiente para a participação e a inclusão da pessoa com deficiência nos espaços físicos não é prioridade. Por exemplo, por que para essas estruturas já não são construídas com elevadores modernos e acessíveis? Inferimos dos achados que se há um recurso mais barato (plataforma) para cumprir a legislação, isso já seria suficiente. A matrícula dos estudantes com deficiência, público-alvo da educação especial, nos sistemas de ensino "não minimiza a ausência de condições mínimas de qualidade da rede pública de ensino para o atendimento a essa população que historicamente foi excluída do processo de escolarização" (França, 2015, p. 284).

O trabalho desenvolvido pelas Nações Unidas para a educação que discute futuros coletivos sustentáveis, propõe um novo contrato social para a educação e, assim sendo, este "deve garantir seu financiamento público adequado e sustentado, bem como assegurar um compromisso da sociedade de incluir todos nas discussões públicas sobre educação". (Unesco, 2022, p. 11). Isso, infelizmente não tem acontecido no Brasil, o que se conhece e tratamos por Planos Nacionais de Educação.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

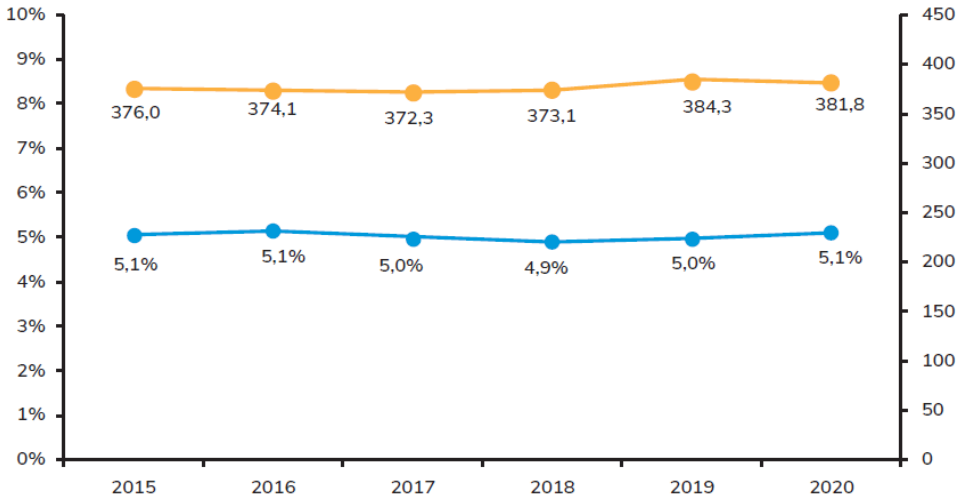
E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O esquecimento proposital da efetivação do Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024), comprometeu o futuro e a soberania nacional em face das opções políticas e fiscais elegidas. Nesse sentido, produziu um grande prejuízo para a universalização e à qualidade da educação básica, do ensino superior e da ciência no país. O PNE (2014-2024) permaneceu por muito tempo congelado e comprometeu o alcance das suas metas (Grabowski, 2019).

A Meta 11 do PNE (2014-2024) discorre sobre a expansão da oferta de educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando que a qualidade de oferta objetiva triplicar o número de matrículas até 2024, com pelo menos 50% dessa expansão no segmento público. Os dados apontaram que o "crescimento da rede federal se caracterizou pelo massivo acréscimo nas matrículas em cursos técnicos integrados (80,5%) e pela redução das matrículas em cursos técnicos integrados à EJA" (33,5%) (Brasil, 2022).

O atual PNE prevê na sua Meta 20, a ampliação dos investimentos públicos em educação pública estabelecendo o aporte de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e 10% do PIB ao final da vigência do Plano, em 2024. Sobre isso, no gráfico é possível acompanhar a trajetória de gastos públicos na educação pública nacional. O indicador 20A trata do gasto público em educação pública em proporção ao PIB.

Gráfico 3: Gastos públicos em educação pública (em R$ bilhões) e indicadores 20A (em % do PIB – Brasil – 2015-2020.




Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE(2022, p. 428).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em uma perspectiva geral, os gastos públicos em educação pública representaram uma estabilidade que "teve leve alta de 1,5% (R$ 5,8 bilhões) entre 2015 e 2020. Já o PIB, no mesmo período e corrigido pelo mesmo deflator para efeito de comparação, teve uma elevação de 0,6%" (INEP, 2022). Isso revela que a meta intermediária não foi alcançada e que existe um desafio enorme, para não dizer impossível, para cumprir os 10% do PIB até o final de 2024.

O Brasil investe muito pouco em educação pública, o equivalente a US$ 2.981 por estudante anualmente. Ao compararmos como os investimentos de outras nações, como os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que aloca uma média de US$ 10.510 anuais por aluno, percebe-se que estamos longe de priorizar a educação (Grabowski, 2024). Isso revela a necessidade urgente de investir 10% do PIB em educação pública.

Ainda que tenhamos um marco regulatório consistente que garante a inclusão educacional das pessoas com deficiência, "se não houver recursos financeiros para implementar os programas, ações e políticas específicas para essa população, esse grupo continuará excluído" (Silva et al., 2023, p. 1052). O orçamento próprio do Ministério da Educação (MEC) chegou à cifra de R$ 9,6 bilhões em 2023, com a distribuição desse montante privilegiando as seguintes iniciativas e programas: Programa Escola em Tempo Integral: R$ 1,7 bilhão para os estados e municípios; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**:** R$ 619 milhões empenhados e R$ 278 milhões distribuídos; Pé-de-Meia (poupança para o ensino médio): R$ 6,1 bilhões; Estratégia Nacional de Escolas Conectadas: R$ 330 milhões empenhados e R$ 301 milhões pagos; Ampliação de vagas na educação infantil (EI Manutenção): R$ 252 milhões; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo: R$ 719 milhões empenhados e R$ 666 milhões pagos; entre outros (Brasil, 2024).

Apesar do investimento histórico no MEC em 2023, algumas questões sobre a destinação dos recursos podem ser levantadas: Essas políticas e programas se apresentam integradas e coerentes ou descontextualizadas e desconectadas dos fins e propósitos das reais necessidades nas escolas públicas nacionais?; Quais os critérios para a distribuição desses recursos?; E essa distribuição está atrelada a quais interesses e de quais grupos? Em síntese, a política nacional de financiamento da educação destina seus recursos para cumprir a premissa constitucional da educação para todos como dever do Estado?


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Talvez a distribuição dos recursos Orçamento da União para 2024 possa nos oferecer indicativos para as indagações supracitadas. De acordo com a Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em relação a 2023, o orçamento sofreu reduções acentuadas, como para as instituições federais de ensino, para bolsas de estudo no ensino superior da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e recursos da assistência aos estudantes do Colégio Pedro II (Andifes, 2024). Todavia, em nível de comparação, o Fundo Eleitoral saltou de R$ 939,3 milhões, em proposta inicial encaminhada pelo Executivo, para o valor exorbitante de R$ 4,9 bilhões, em 2023. Do ponto de vista das emendas parlamentares os recursos ficaram assim distribuídos:

> O relator acolheu 7.900 emendas parlamentares individuais, de bancadas estaduais e de comissões no valor de R$ 53 bilhões. Desse total, R$ 16,7 bilhões são de emendas de comissões, valor mais que o dobro do que foi aprovado em 2023 (R$ 7,5 bilhões). Para as emendas individuais obrigatórias, foram fixados R$ 25 bilhões e R$ 11,3 bilhões para emendas de bancadas, seguindo porcentagens fixadas na Constituição Federal (Brasil, 2023).

O orçamento nacional para 2024 preocupa, quando pensamos nas prioridades de investimentos para educação básica nacional por exemplo, porque expressa "os papéis centrais que as diferentes culturas políticas desempenham na composição dos mais diferentes regimes políticos" (Santos, Hoffmann, 2021, p. 66). Diante disso o papel da educação não aparenta ser uma prioridade política! Percebemos uma disputa dos diferentes grupos, sejam eles de direita, centro ou esquerda e ainda que o discurso seja a valorização da educação, essa não parece ser a prioridade nacional da atual legislatura no congresso nacional. Essa narrativa se confirma na fala do Senador Eduardo Girão (Novo-Ceará), um notório político negacionista e reacionário, ao trazer que

> Você pega, por exemplo, a Comissão de Educação, que a gente ainda diz que o Brasil precisa privilegiar, [recebeu] R$ 7,9 milhões. [Mas] vão R$ 4 bilhões para a Comissão de Desenvolvimento Regional. A Comissão de Meio Ambiente é pior ainda, [recebeu] R$ 550 mil. Isso então é zero critério com relação à utilização dessas verbas (Brasil, 2023).

Destarte, temos a impressão de que sobre o financiamento da educação nacional, como enfatiza Frigotto (2007, p. 1133), persiste a "modernização do arcaico e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional". Essa dinâmica


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

também se aplica ao executivo e ao MEC, ocupados por forças divergentes que vão desde a proposição de um projeto educacional amplo e democrático, a fundações vinculadas ao setor financeiro e representantes partidários de olho nos recursos e na distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse cenário, "a educação e a escola neoliberal designam certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo econômico" (Grabowski, Pereira, 2023, p. 110).

Uma pesquisa desenvolvida por Grabowski e Pereira (2023), demostrou detalhadamente os desafios do financiamento na consolidação e do programa de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), e da própria Rede Federal EPT. Evidenciou-se duas fases extremamente antagônicas. O período entre 2006 e 2014, caracterizado por um movimento de extraordinária expansão do atendimento por meio de um intenso ritmo de criação de novas unidades educacionais, resultando na progressão numérica de microrregiões atendidas em todo o território nacional. E outro momento, a partir de 2015, marcado pelo arrocho financeiro provocado pela crise político-econômica que marcou o início do segundo governo Dilma Roussef (2015-2016), o qual culminaria no "golpe parlamentar-empresarial de 2016", com consequências diretas no campo social e, também, na Rede EPT a partir da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016. (Brasil, 2016)

Assim, indaga-se se neste terceiro mandato do Presidente Lula, que representou a escolha das forças progressistas e um projeto de governo anunciado como superação da barbárie durante a campanha de 2022, "a gente vai avançar muito nesse governo" (Gestor Delta); ou teremos uma (re)edição em que o "projeto nacional democrático popular" não será efetivado mais uma vez em face de outra opção que repita na educação educação profissional políticas "baseadas nas teses do *man power aproach*" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1105). Será que superaremos essa perspectiva histórica?

No tempo presente, o investimento em políticas públicas para a inclusão educacional da pessoa com deficiência é uma demanda urgente. Conforme Lambda "nas instituições do Brasil como um todo a gente teve um aumento de 2021 para 2023 da ordem de mais ou menos 60% desses estudantes com necessidade específica e o auxílio financeiro não mudou" (Gestor Lambda).

Persistindo nessa concepção e essa decisão política de (não) investimento na educação e o


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

investimento atrelado a interesses do capital em seus mais diferentes representantes, estaremos promovendo em termos de políticas a "descontrução do futuro" (Grabowski, 2019) no tempo presente. Como resultado disso, persistiremos na dualidade estrutural na educação, que tem como consequência direta a dificuldade de superação das desigualdades. A oferta de ensino médio integrado para os trabalhadores, trabalhadoras, seus filhos e filhas, por meio da educação profissional e tecnológica brasileira, propõe uma travessia societal (ainda que utópica).

## Considerações Finais

Este estudo de caso se debruçou em analisar a percepção de um grupo de gestores sobre as políticas de inclusão para a pessoa com deficiência no ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) como instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse cenário, demonstrou que a Política Nacional de Educação Especial, por meio do marco regulatório, das concepções e conceitos de inclusão do grupo de gestores participantes e do financiamento nacional da Educação Especial, são condicionantes sociopolíticos externos que impactam na efetivação dessas políticas educacionais para essa população na instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A materialidade dos achados apontou que para esse grupo de atores responsáveis pela execução das políticas no IFPR, a concepção de inclusão se mostrou difusa, contemplando entendimentos que remetem a serviços de atendimento ainda (i) calcados nos modelos orgânicos ou individuais; (ii) à garantia dos direitos humanos e sociais; (iii) na associação da inclusão com integração ou integralidade, provavelmente resultantes do conceito de integração de campos do saber na EPT e do arcabouço institucional e, (iv) por uma percepção que caminha para a construção e prática de uma educação inclusiva alicerçada no modelo social, como os fatores sociais ou ambientais da deficiência.

As apreciações desse grupo também destacaram que o financiamento nacional das políticas de inclusão para a população retratada, é um fator decisivo que influencia diretamente a execução da política da governança administrativa nas reitorias, passando pelas direções de campus e coordenação dos NAPNEs às salas de aula. Constatou-se, assim, que existem disputas de diferentes grupos, como na distribuição do Orçamento na Lei Orçamentária Anual (LOA)


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2023, dos recursos no MEC 2023 e o abandono do cumprimento das metas do PNE 2014-2024, e na distribuição dos recursos em projetos e programas ambíguos, muitas vezes desvinculados de um projeto de desenvolvimento de nação que contempla a classe que vive do trabalho.

Nesse sentido, o *corpus* textual das narrativas do grupo de gestores participantes evidencia que seu trabalho na execução das políticas é prejudicado pelo contingenciamento dos recursos dos últimos anos, que produz uma disputa interna na alocação dos recursos favorecendo frequentemente determinadas prioridades. Em vista disso, a efetivação das políticas de educação especial de qualidade para todos é comprometida, uma vez que os *condicionantes externos* se inserem em uma dinâmica nas disputas e interesses no qual os recursos, muitas vezes, privilegiam programas e ações mercadológicas em uma relação econômica em detrimento das políticas públicas para a educação.

Em meio a tantas contradições, incoerências e implicações dessas condicionantes externas, e de outras questões que emergem da sociedade como a crescente judicialização da política de educação especial, esse grupo de gestores no limite de suas obrigações administrativas, mantêm o entusiasmo para a efetivação das políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas instituições. A apreciação do grupo de gestores entrevistados indica um compromisso com a inclusão desses estudantes que perpassa sua concepção de mundo e seus esforços para superar as inércias que ainda se apresentam como obstáculos nas políticas.

Outro marcador sociopolítico importante é o reconhecimento, por parte deles, de que os IFs foram criados em sua concepção política administrativa como instituições inclusivas. E assim sendo, precisam efetivar políticas sociais de inclusão dos grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, na educação profissional e tecnológica brasileira.

## Referências

ALVINO-BORBA, Andreilcy; MATA-LIMA, Herlander. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. **Serviço Social & Sociedade**, p. 219-240, 2011.

AMARAL, Claudia Tavares do; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 171–186, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6875. Acesso em: 9 jun. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

ANDIFES. Educação Federal perde recursos na LOA 2024. **ANDES – Sindicato Nacional.** 04 jan. 2024. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/educacao-federal-perde-recursos-na-lOA-20241. Acesso em: 10 abr. 2024.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 116-129, 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3ª. **Lisboa: Edições**, v. 70, n. 1, 2004.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3NwsEom. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://bit.ly/3ntRyKt. Acesso em: 10 de abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Congresso aprova Orçamento para 2024.** 22 dez. 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/12/22/congresso-aprova-orcamento-para-2024-texto-segue-para-sancao. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, 2008b. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm . Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC investe mais de R$ 9 bilhões em educação básica em 2023.** 29 dez. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-investe-mais-de-r-9-bi-em-educacao-basica-em-2023#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,e%2099%2C5%25 . Acesso em: 10 abr. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Relatório conjunto sobre a inclusão social: que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social**. 2003. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:PT:PDF . Acesso em: 05 abr. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro: juventudes, reforma do ensino médio e retrocessos das políticas educacionais.** Porto Alegre: Carta, 2019, 144 p.

GRABOWSKI, Gabriel. **Brasil é o terceiro país com menor investimento por aluno**. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2024/03/brasil-e-o-terceiro-pais-com-menor-investimento-por-aluno/#:~:text=A%20pr%C3%B3pria%20Folha%2C%20em%20mat%C3%A9ria,investimentos%20p%C3%BAblicos%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica. Acesso em: 20 maio 2024.

GRABOWSKI, Gabriel; PEREIRA, Josué Vidal. **Os desafios do financiamento na consolidação dos Institutos Federais.** In: PACHECO, Eliezer; Fiorucci, Rodolfo. 15 anos dos Institutos Federais: história, políticas e desafios. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023.

HARTLEY, Jean F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian (Ed.). **Qualitative methods in organizational research: a practical guide.** London: Sage, p. 208-229, 1994.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2022**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf . Acesso em: 09 abr. 2024.

IFPR **NAPNE.** Disponível em: https://ifpr.edu.br/telemaco-borba/servicos/secao-pedagogica-e-assuntos-estudantis/napne/. Paraná, 2023. Acesso em: 30 mar. 2024.

IFPR. **Relatório de Gestão 2021**. Disponível em: https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-2021.pdf . Acesso em 16 abr. 2024

IFPR. **CONAPNE 2024.** Disponível em: https://ifpr.edu.br/institucional/pro-


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/. Paraná, 2024a. Acesso em: 16 abr. 2024.

IFPR. **Painel INFO 3.0**. Disponível em: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/88f52c76-b595-43ec-8d72-046c18f66acc/page/qg. Paraná, 2024b. Acesso em: 16 de abr. 2024.

MARCELINO, Karina et al. Projetos de extensão e políticas de inclusão social nas universidades federais brasileiras. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/41341/32862 . Acesso em: 05 abr. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PÁDUA, Elisabete Matallo de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. (10ª ed.) Papirus; 2004.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.

SANTOS, Everton Rodrigo; CASTRO, Henrique Carlos de Oliveira de; HOFFMANN, Fábio. A democracia brasileira e seus inimigos. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 127-138, 2021.

SANTOS, Everton Rodrigo; HOFFMANN, Fábio. Qualidade da Democracia no Brasil e Confiança nas Instituições Políticas. **Campos Neutrais - Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, Rio Grande, RS, v. 1, n. 1, p. 46–69, 2021. Disponível em: https://periodicos.furg.br/cn/article/view/8621. Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVA, Antônio Soares Júnior da; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel; FERREIRA, António. Gomes Alves. A descontinuidade das políticas públicas de educação para pessoa com deficiência no Brasil: uma análise do ensino médio ao superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 1037–1056, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67697. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Antônio Soares Júnior; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional e tecnológica e a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 18, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5923. Acesso em: 25 abr. 2024

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ.** 2007. Dissertação de Mestrado Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-24, 2020.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. A Judicialização da Inclusão: o Governo pela Lei. **Cadernos CEDES**, v. 41, p. 87-98, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Paris: UNESCO, 2022.

Submissão em: 27/05/2024
Aceito em: 14/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# IMPACTOS DA TERCEIRIZAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Daniele Pinheiro Volante[1]
Carla Ariela Rios Vilaronga[2]
Lívia Maria Reis Pereira[3]

**Resumo**: Assim como em diversas esferas do serviço público brasileiro, os Institutos Federais (IFs) têm recorrido à contratação indireta de profissionais para a ampliação de seu quadro, a fim de atender à crescente demanda por serviços de apoio à escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Neste sentido, questiona-se como as equipes de servidores efetivos têm se organizado para integrar, ao trabalho desenvolvido no campus, os profissionais de contratação indireta ou outros vínculos empregatícios. Com o objetivo de analisar as impressões dos servidores das Equipes Multiprofissionais (EMPs) sobre o processo de terceirização dos serviços de apoio educacional nos IFs, foi realizada sessão reflexiva virtual com 15 servidoras das EMPs de IFs das regiões Nordeste, Sudeste e Sul, como parte de uma pesquisa colaborativa. A coleta dos dados ocorreu a partir da aplicação do roteiro de sessão reflexiva, que foi gravada para posterior transcrição e análise, por meio de mapas de associação de ideias. Observou-se a existência de sentimentos conflitantes, com a crença de que tais profissionais poderiam contribuir para diminuição da sobrecarga das equipes de servidores efetivos, aliada à preocupação quanto à precarização da qualidade do trabalho desenvolvido em decorrência da formação profissional, condições laborais, limites de atuação e alta rotatividade de profissionais. Na impossibilidade de reversão imediata dessa tendência, evidencia-se a necessidade de fortalecimento das EMPs enquanto espaço colaborativo, formativo e reflexivo, no intuito de dirimir lacunas oriundas da precarização dos serviços de apoio educacional nos IFs.

**Palavras-chave**: Educação Especial. Equipe Multiprofissional. Terceirização

# IMPACTS OF SUBCONTRACTING PROFESSIONALS FOR ACCESSIBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN FEDERAL INSTITUTES

**Abstract**: As in several spheres of the public service, the Brazilian Federal Institutes have resorted to the subcontracting strategy to expand their staff, in order to meet the growing demand for support

[1] Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação Especial pela UFSCar. Membro dos Grupos de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial – GP-Foreesp, da UFSCar – e Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail de contato: daniele.volante@ifpr.edu.br.

[2] Professora EBTT do IFSP e Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar. Doutora em Educação Especial pela UFSCar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Pedagoga pela Unesp. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial – GP-Foreesp, da UFSCar – e líder do Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica, do IFSP. E-mail de contato: crios@ifsp.edu.br.

[3]Psicóloga do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Doutoranda do Programa em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial – GP-Foreesp, da UFSCar. E-mail de contato: liviamaria@ifba.edu.br.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

services to students with disabilities. Thus, the question is how permanent employees teams have integrated subcontract professionals, or another forms of precarious employment, into the educational work. It aimed to analyze the perceptions of multi professional team members regarding the process of subcontracting strategy to improve educational support services in the Brazilian Federal Institutes, a virtual meeting was held with 15 civil servants from the Northeast, Southeast and South regions, as part of a collaborative research. Data was collected through the application of the reflective session script, which was recorded for later transcription and analysis using idea association maps. The existence of conflicting feelings was observed, with the belief that such professionals could contribute to reducing the overload of civil servants, combined with the concern regarding the precariousness of work as a result of professional training, working conditions, limits of performance and high turnover of professionals. Given the impossibility of immediately reversing this trend, the need to strengthen multi professional teams as a collaborative, training and reflective space becomes evident, with the aim of alleviating gaps arising from the precariousness of educational support services in Brazilian Federal Institutes.

**Keywords**: Special Education. Multi Professional Team. Subcontracting.

## IMPACTOS DE LA TERCERIZACIÓN DE PROFESIONALES PARA LA ACCESIBILIDAD DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO DE LOS INSTITUTOS FEDERALES BRASILEÑOS

**Resumen**: Igual que varios ámbitos de la función pública brasileña, los Institutos Federales (IFs) han recurrido a la contratación indirecta de profesionales para ampliar su cuadro, con la finalidad de atender a la creciente demanda de servicios de apoyo a la escolarización de los estudiantes de la Educación Especial. En este sentido, surge la pregunta de cómo se han organizado los equipos de empleados estatales para integrar, al trabajo realizado en el campus, a profesionales provenientes de contratación indirecta u otras relaciones laborales. Con el objetivo de analizar las impresiones de los empleados de los Equipos Multiprofesionales (EMPs) sobre el proceso de tercerización de servicios de apoyo educativo se realizó una sesión virtual de reflexión con 15 empleados de los EMPs de los IFs de las regiones Noreste, Sureste y Sur, así como parte de una investigación colaborativa. La recolección de datos ocurrió mediante la aplicación del guión de la sesión reflexiva, el cual fue grabado para su posterior transcripción y análisis mediante mapas de asociación de ideas. Se observó la existencia de sentimientos conflictivos, con la creencia de que dichos profesionales podrían contribuir a reducir la sobrecarga de los equipos de empleados permanentes, combinados con la preocupación por la precariedad de la calidad del trabajo realizado como resultado de la formación profesional, las condiciones de trabajo, límites de desempeño y alta rotación de profesionales. Ante la imposibilidad de revertir inmediatamente esta tendencia, se hace evidente la necesidad de fortalecer las EMPs como espacio colaborativo, formativo y reflexivo, con el objetivo de abordar las brechas derivadas de la precariedad de los servicios de apoyo educativo en los IFs.

**Palavras-clave**: Educación Especial. Equipo Multiprofesional. Subcontratación

## Introdução

Com a preconização para que os sistemas educacionais sejam transformados em espaços inclusivos, passa a existir a necessidade de readequação das escolas, auferindo recursos para o atendimento a todas as pessoas (Dorziat, 2013). Dentre esses recursos, destaca-se aqui a existência


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de uma equipe multiprofissional (EMP), preparada para garantir o atendimento necessário ao estudante público da Educação Especial[4], com vistas à sua permanência no ambiente escolar (Aniceto; Franceschini, 2018). Como nas EMPs dos Institutos Federais (IFs), há a presença de servidores com diferentes vínculos empregatícios, o presente trabalho pretendeu investigar como as equipes efetivas se organizam para integrar os demais profissionais.

Uma equipe multiprofissional é composta por profissionais das mais diversas áreas e formações que atuam conjuntamente em prol de um objetivo comum (Garcia, 1994; Aniceto; Franceschini, 2018). O que, no contexto de interesse deste estudo, pode corresponder a profissionais das áreas da Educação (Pedagogia e Licenciaturas), Psicologia, Serviço Social, Saúde, Reabilitação e demais profissionais que possam contribuir para a garantia de acessibilidade aos estudantes público da Educação Especial no ambiente escolar.

Ressalta-se que a inclusão escolar deve ser vista como resultado da dinamicidade entre indivíduo e ambiente, reconhecendo o papel da equipe que intermedeia o processo (Maciver *et al*., 2018). Os profissionais que atuam com a escolarização dos estudantes público da Educação Especial precisam ter seus papéis bem definidos e entender quais as suas concepções acerca da inclusão, a fim de que seu trabalho não seja pautado por remediar um problema multifatorial, que não está no estudante (Silva, Mendes, 2021). Para Maciver *et al*. (2018), se pretende tirar o foco das pessoas com deficiência e identificar os elementos contextuais – físico e social – que se constituem como barreiras institucionais e estruturais.

Nessa esteira, Silva e Mendes (2021) sinalizam sobre o desafio de formar o profissional para atuar nas escolas, quando o campo de trabalho é restrito para absorvê-los e as universidades continuam formando-os para atuarem na área da saúde, reforçando a ideia de centralidade no estudante. A falta de capacitação foi justamente um dos problemas encontrados por Dorziat (2018), na pesquisa desenvolvida em escolas da cidade de João Pessoa, na Paraíba.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Título VI e respectivos artigos, aponta como profissionais da educação aqueles que possuem formação para a docência: cursos de licenciatura, Pedagogia ou de complementação pedagógica (Brasil, 1996). Em específico para a Educação Especial, a LDBEN prevê que a oferta de serviços de

[4] Grupo que engloba estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008; 2011).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

apoio especializado para atendimento aos estudantes que compõem seu público, realizada por "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados […] nas classes comuns" (Brasil, 1996, art. 59, inciso III).

Posterior à LDBEN, dois documentos mencionam as EMPs nas suas redações, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída através do Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999), e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Contudo, em ambos os instrumentos legais não fica estabelecido quais seriam esses profissionais que comporiam a EMP.

A PNEEPEI, publicada em 2008, apesar de não trazer a descrição de quais profissionais devem estar envolvidos com atendimento a estudantes público da Educação Especial, reduz a abrangência desse público aos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008). Nesta norma, é indicada a atuação intersetorial para a implementação de políticas públicas, fazendo referência a um trabalho interdisciplinar.

Destaca-se a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o centra na figura do professor. Uma vez que esse atendimento deveria ser ofertado preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) das escolas comuns, atribuindo-lhe, ainda, um destaque na elaboração e execução do plano de AEE (Brasil, 2009).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015 – reforça o reducionismo do atendimento aos estudantes público da Educação Especial às SRM, restringindo as possibilidades de outros suportes à escolarização desse público. Em seu artigo 2º, prevê a atuação das EMPs apenas na avaliação da deficiência, que deve ser realizada sob um viés biopsicossocial. Além da inexistência de uma regulamentação consistente para a atuação das EMPs no espaço escolar, e dos serviços de apoio estarem centrados no atendimento individualizado (Volante, 2023), outro problema enfrentado na construção de redes de apoio à inclusão escolar é o baixo investimento despendido para a constituição e formação das equipes (Silva, Mendes, 2021).

De modo diverso ao que ocorre na maioria das escolas da Educação Básica, os Institutos


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Federais (IFs) têm, em seus quadros, servidores cujas formações estão aptas a compor uma EMP, com disponibilidade prevista no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2014). Essa estratégia da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) previu a constituição de EMPs para acompanhamento sociopsicopedagógico dos estudantes e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade dessas instituições – chamados de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) – a partir da contratação de profissionais de áreas, como: Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e outras áreas que fossem necessárias ao campus (Brasil, 2014).

Contudo, ao longo do tempo, percebeu-se um aumento no número de matrículas de estudantes público da Educação Especial nos institutos brasileiros (Vilaronga *et al*., 2022). A fim de compor as equipes para atender à crescente demanda, a Setec "tem orientado aos IFs, desde 2018, a realizarem estudos de viabilidade para contratação de empresas para fornecimento de profissionais para apoio à escolarização de estudantes" público da Educação Especial (Volante, 2023, p. 107). Essa forma de contratação caracteriza-se por terceirização do serviço público, uma vez que os servidores efetivos nos IFs, assim como em outras áreas e esferas públicas, devem ingressar na instituição por meio de nomeação após aprovação em concurso público.

Embasando-se na Lei nº 8.745/1993, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) elaborou proposta alternativa[5] de construção de um banco de cargos para contratação temporária, mas realizada de forma direta por cada Instituto. Com essa proposta, o Conif apontou os prejuízos advindos da ampliação de profissionais através da terceirização, dentre os quais destacam-se: alto custo dessa modalidade de contratação, restrição dos cargos que poderiam fazer parte da contratação indireta e o risco da precarização dos vínculos, com consequente prejuízo nos serviços prestados (Conif, 2022). Entretanto, a Setec manteve seu posicionamento inicial quanto a terceirização como solução para o suprimento de profissionais para atendimento das necessidades educacionais dos estudantes público da Educação Especial.

Diante deste quadro, questiona-se como as equipes efetivas dos IFs têm se organizado

[5] Esse documento foi elaborado pelos representantes dos IFs no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contudo não foi oficialmente publicado. As autoras o inseriram devido à relevância apresentada para o contexto abordado.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para integrar, ao trabalho desenvolvido no campus, os profissionais que possam compor o quadro de servidores por meio do regime de contratação indireta ou outros vínculos empregatícios. O presente artigo consiste em uma investigação parte de uma pesquisa de mestrado, com o objetivo de analisar as impressões dos servidores das EMPs sobre o processo de terceirização dos serviços de apoio educacional nos IFs.

## Método

O presente artigo[6] consistiu em um estudo de abordagem qualitativa a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa colaborativa, embasado nos trabalhos de Ibiapina (Ibiapina; Ferreira, 2005; Ibiapina, 2008; Ibiapina, 2016). Sobre as opções realizadas para o delineamento da pesquisa, ressalta-se que a pesquisa colaborativa, utilizada principalmente na implementação de espaços coletivos para formação docente, caracteriza-se por oportunizar a:

> […] compreensão e explicação das situações práticas educativas com vistas a transformar a realidade das escolas e dos professores, pois proporciona o aprendizado de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional (Ibiapina, Ferreira, 2005, p. 27-28).

Para tal, pesquisas desse tipo concentram-se na "natureza socialmente construída da realidade e nos processos de cooperação construídos entre participantes de investigações" (Ibiapina, 2016, p. 34). Ainda segundo a autora, nessa perspectiva "os dados são gerados cooperativamente e a construção de conhecimentos é realizada a partir da participação ativa dos integrantes em prol de transformações na realidade" (p. 34).

Desse modo, para além de propiciar o acesso a dados sobre a realidade educacional, a pesquisa colaborativa ainda beneficia os membros da comunidade escolar, uma vez que oportuniza espaços para que reflitam sobre suas práticas. Ressalta-se que a construção de saberes a partir do contraponto entre a reflexão sobre a própria atuação e a literatura relacionada às discussões propostas, possibilita o desenvolvimento profissional dos agentes escolares.

No intuito de oportunizar a reflexão sobre a atuação dos servidores nas EMPs dos IFs, foram planejados e ofertados espaços formativos virtuais organizados por meio de sessões

[6]Esta pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos sob o número 52208521.5.0000.5504, e intitulada A Atuação da Equipe Multiprofissional dos Institutos Federais com os Estudantes Público-alvo da Educação Especial.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

reflexivas, indicado por Ibiapina (2008) como ferramenta para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza. Apesar da pesquisa colaborativa e as sessões reflexivas frequentemente serem implementadas como proposta de formação crítica docente, entende-se que são estratégias válidas para formação continuada em ambientes educacionais e de todos os agentes envolvidos direta ou indiretamente na trajetória formativa dos estudantes, uma vez que essa estratégia é:

> […] o contexto, o ambiente propício à reflexão, o *lócus* de promoção da reflexibilidade [...] como espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008, p. 97).

Para a participação nas sessões desenvolvidas foram selecionados 23 profissionais, que compuseram um grupo majoritariamente feminino, o que motivou a escolha pela adoção da flexão de gênero correspondente no decorrer do texto. Além de terem expresso concordância para participação da pesquisa, as servidoras deveriam atender aos seguintes critérios:

- Ocupar cargo de assistente social, pedagogo, psicólogo escolar, técnico em assuntos educacionais (TAE) ou demais cargos parte da EMP;
- Estar em exercício em um dos campi dos IFs;
- Realizar acompanhamento ou atendimento de estudantes público da Educação Especial;

Em adição aos critérios mencionados, ainda era necessário que tivessem respondido ao questionário para levantamento de informações sobre o perfil e o modo de organização das EMPs dos IFs, correspondente à primeira etapa da pesquisa de mestrado. Ainda, que tivessem se inscrito no curso de extensão intitulado "Atuação da equipe multiprofissional na acessibilidade nos Institutos Federais", ofertado em parceria com o Instituto Federal de São Paulo, campus São Carlos, no período entre 12 de abril de 2022 e 10 de maio de 2022.

Esse curso, ofertado como formação em serviço, contou com uma carga horária de 20 horas e teve o propósito de estruturar as sessões reflexivas e formalizar a participação das servidoras, como a emissão de certificados que justificassem e comprovassem sua presença nos encontros durante o horário de trabalho. A fim de viabilizar a participação de servidoras lotadas em diferentes Ifs e ocupantes de diversos cargos, as sessões reflexivas foram realizadas com o


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uso da plataforma *Google Meet*.

Para a pesquisa de mestrado foram realizados cinco encontros virtuais, com duas horas de duração, e os dados foram coletados a partir da transcrição da gravação em vídeo dos encontros e das mensagens de texto trocadas pelas participantes na própria plataforma, além dos formulários aplicados durante os encontros ou como atividades assíncronas. Entretanto, os dados referentes a este estudo em específico foram coletados durante as discussões fomentadas na quinta e última sessão reflexiva.

Dessa forma, foram analisadas as transcrições das mensagens de texto trocadas pelas participantes e de duas horas de gravação em vídeo do encontro realizado em 10 de maio de 2022. O encontro contou com a presença de 15 profissionais atuantes nas EMPs do setor de acompanhamento sociopsicopedagógico, ou do NAPNE, e ocupantes de sete cargos diferentes. Essas e outras informações referentes à caracterização das participantes são apresentadas no Quadro 1, assim como a forma adotada neste estudo para sua identificação, que consiste em um nome fictício acompanhado de uma sigla correspondente ao cargo ocupado.

Quadro 1: Caracterização e identificação das participantes presentes na sessão reflexiva.

| Participante | Instituição | Cargo | Função de gestão |
|---|---|---|---|
| Adriana/AADM | IFBA | Assistente administrativo | Não se aplica |
| Alessandra/AS | IFBA | Assistente social | Não se aplica |
| Antônia/AS | IFSP | | Coordenação do NAPNE |
| Dália/DOC | IFSP | Docente – Matemática | Coordenação do NAPNE |
| Débora/DOC | IFSP | Docente – Pedagogia | Chefia de setor pedagógico |
| Dolores/DOC | IFSP | Docente – Área técnica | Coordenação do NAPNE |
| Natália/NUT | IFBA | Nutricionista | Não se aplica |
| Paula/PED | IFPE | Pedagogo | Não se aplica |
| Pedro/PED | IFPI | | Não se aplica |
| Priscila/PED | IFPR | | Não se aplica |
| Pérola/PSI | IFSP | Psicóloga | Coordenação do NAPNE |
| Patrícia/PSI | IFSul de Minas | | Não se aplica |
| Teresa/TILSP | IFSP | Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILS) | Coordenação do NAPNE |
| Tiago/TILSP | IFSul de Minas | | Não se aplica |
| Talita/TILSP | IFTM | | Coordenação do NAPNE |

Fonte: Adaptado de Volante (2023).

E a análise dos dados gerados ocorreu por meio do mapa de associação de ideias, conforme indicado por Spink e Lima (2013) e a partir da apropriação das manifestações mais significativas, após sua organização em agrupamentos por similaridade temática. Dessa forma, a técnica possibilitou a descrição e discussão sobre a convergência e divergência entre as falas


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e mensagens das participantes e o referencial teórico, para que sejam evidenciados os sentidos produzidos no discurso.

**Resultados e Discussões**

As servidoras foram convidadas a falar sobre o posicionamento de seus campi quanto à crescente demanda por serviços de apoio a estudantes público da Educação Especial, considerando as restrições orçamentárias e as orientações da Setec para a terceirização de profissionais. As manifestações das participantes sobre suas percepções quanto à ampliação da EMP por meio da terceirização de profissionais evidenciaram sentimentos e expectativas divergentes diante dessa perspectiva.

Sobre a chegada dos profissionais terceirizados, somente uma das participantes, Paula/PED, mencionou não existir essa perspectiva em sua instituição e que o planejamento das equipes tem contado apenas com os servidores efetivos para o atendimento das demandas. Em algumas das demais falas, foi possível observar que as participantes acreditam que a chegada desses profissionais poderia aliviar a sobrecarga de trabalho vivenciada pelas servidoras efetivas, conforme evidenciado nos relatos de Adriana/AADM, Antônia/AS e Teresa/TILSP.

> Eu estou esperando que eles primeiro cheguem, porque está difícil. É tanta luta para conseguir profissional para o núcleo, até professor de AEE só temos um no campus e ainda substituto, e já atendemos quase 40 alunos no núcleo hoje. Só temos um psicólogo no campus e que se recusa a trabalhar com o núcleo (Adriana/AADM).
>
> A gente tem a expectativa de receber esses profissionais que vão auxiliar, principalmente nessa questão dos encaminhamentos após as entrevistas iniciais (Antônia/AS).
>
> A gente não tem um educador especial e agora a gente pediu um psicopedagogo […] para tentar minimizar os problemas em relação aos estudantes (Teresa/TILSP).

É importante ressaltar que os NAPNES são compostos por servidores voluntários, ocupantes de diversos cargos e lotados em diferentes setores do campus, que conciliam as atividades relacionadas ao núcleo e aos estudantes público da Educação Especial com as atribuições dos cargos de origem dentro de sua carga horária de trabalho (Vilaronga *et al.*, 2022). Uma dessas atividades é mencionada no excerto da participante Antônia/AS e consiste


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

na realização de entrevistas, logo após o início do curso, com os estudantes público da Educação Especial e seus responsáveis legais para levantamento de informações sobre sua trajetória educacional, as condições facilitadoras da aprendizagem e os recursos e estratégias de acessibilização necessários.

De acordo com Volante (2023), as servidoras das EMPs dos IFs compreendem essa medida para garantia das condições adequadas para permanência e êxito, como atividade inerente ao trabalho dessas equipes. Mas, para a servidora, parte das ações elencadas após o levantamento inicial de informações poderia ser desenvolvida pelos profissionais contratados ou com sua contribuição, possibilitando à EMP o enfoque em atribuições exclusivas aos cargos de seus membros efetivos.

Entretanto, também se fez presente o receio quanto à qualidade do serviço que será prestado pelos profissionais terceirizados e a responsabilização da equipe com questões relacionadas à gestão dos contratos, como a fiscalização do trabalho realizado e o cumprimento dos termos contratuais pelos profissionais e pela empresa licitada.

> Mas, ao mesmo tempo, dá medo, porque [...] são profissionais que estão vindo de fora, que não vão ter esse vínculo [...]. A gente quando entra, [...] vai aprendendo no dia a dia o que é ser servidor do Instituto Federal[...]. E [...] tem essa questão da sobrecarga, [...] porque nós vamos ter que ficar responsáveis pela fiscalização desses contratos, a gente vai ter que ficar responsável pela observância dessas ações que esses profissionais vão estar realizando no campus. Então, ao mesmo tempo que é uma expectativa positiva, tem também o medo (Antônia/AS).

O receio relatado pelas participantes é compatível com Camargo e Tada (2023), para os quais a terceirização é uma ação governamental que segue a lógica neoliberal e dá preferência a resultados quantitativos em detrimento de qualitativos. Em consequência, tem-se lugar a precarização do trabalho que, no ambiente escolar, impacta na qualidade educacional.

Nesse sentido, Druck *et al*. (2018) argumentam que é traduzida para o serviço público a lógica empresarial privada em que a terceirização é marcada por contratos precários e provisórios, com baixo padrão salarial. Especificamente com relação aos salários, a lei de licitações estabelece determinadas condições para que ocorra a concorrência entre as empresas prestadoras de serviços, estando as instituições públicas obrigadas a selecionar sempre o menor preço.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quando se referem aos atendimentos prestados aos estudantes público da Educação Especial, Vilaronga *et al*. (2022) salientam a importância de não serem realizados por profissionais terceirizados, evitando-se, assim, o sucateamento ou desvio de funções. As autoras salientam a importância do planejamento para a contratação dos profissionais, embasado em uma política institucional, observando-se a demanda advinda do ingresso dos estudantes, a formação dos profissionais que atuarão no instituto, assim como a coerência entre as atribuições a serem desenvolvidas e o cargo a ser ocupado.

Em sua fala, Antônia/AS aponta a provável responsabilização das servidoras das EMPs pelo acompanhamento da execução do contrato de prestação de serviços, aspecto bastante relevante. Nesse contexto, é necessário que as instituições considerem o excesso de demandas que têm sido apresentadas por estudantes, familiares, docentes e outros servidores em decorrência do crescimento das matrículas de estudantes público da Educação Especial e do retorno ao ensino presencial (Volante, 2023) para que o acompanhamento dos profissionais contratados não se torne mais um fator prejudicial à qualidade dos serviços de apoio prestados a esses estudantes.

Na sequência dos relatos, as servidoras abordaram aspectos relevantes relacionados a outros dois vínculos empregatícios que têm sido adotados pelos IFs para ampliação das EMPs voltadas ao atendimento das necessidades educacionais de estudantes público da Educação Especial. O primeiro, é relacionado à contratação direta de profissionais com o intuito de cumprir decisões judiciais resultantes do acionamento do poder judiciário por familiares desse grupo de estudantes.

> As profissionais de atendimento educacional especializado chegaram depois; chegaram, se não me engano, em dezembro de 2020. [...]. Elas são habilitadas, mas foram contratadas como analistas especializados. Então eu fazia questão de dizer que elas eram profissionais, elas não eram professoras [...] e tem o fato de que essas profissionais já foram embora, então hoje nós temos que contratar outras profissionais. Isso significa que [...] essas profissionais, existindo oportunidades melhores, elas vão embora. E um rodízio de profissionais muito frequente eu acho que não é bom para ninguém, mas é o que a gente tem para o momento. Hoje nós estamos sem as duas, elas estão fazendo muita falta, e nós estamos em processo de contratação porque é medida judicial, então tem que ser dada continuidade ao atendimento (Dolores/DOC).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Conforme destacado pela docente, essas contratações, realizadas após a aprovação do profissional em processos seletivos simplificados, possuem caráter temporário, demandando a substituição frequente de profissionais. Além disso, a fala de Dolores/DOC remete a outra possível precarização em relação ao vínculo efetivo, como o excesso de atividades atribuídas, muitas vezes incoerentes ao cargo ocupado pelo profissional.

As discussões resultantes da fala desta participante evidenciaram outra problemática relacionada à contratação direta, com vínculo temporário, de profissionais para atendimento das demandas educacionais de estudantes público da Educação Especial. Em virtude da restrição orçamentária enfrentada pelas instituições, a contratação de profissionais por meio da judicialização dos serviços de apoio à escolarização e formação profissional frequentemente é a alternativa mais eficaz para a garantia dos apoios necessários. Entretanto, é comum que as determinações não sejam compatíveis às necessidades apresentadas pelo estudante.

Sobre o caso específico relatado por Dolores/DOC, foi apontado que a solicitação realizada pelas famílias e corroborado pelo campus era para contratação de um profissional docente da Educação Especial. Tal opção possibilitaria a oferta de AEE aos estudantes e a construção e implementação de estratégias de acessibilização curricular, por meio do planejamento conjunto de ensino e o coensino.

Porém, o profissional e atribuições descritas nas medidas judiciais resultantes das ações movidas pelas famílias possibilitaram que a instituição contratasse um profissional com formação em Educação Especial em um cargo de carreira técnica administrativa, de natureza incompatível à atuação sinalizada inicialmente. O relato da servidora é coerente com Vilaronga *et al*. (2022), quando as autoras relacionam a existência da prática de desvio de função na execução de contratos para terceirização de profissionais e o prejuízo na qualidade dos serviços de apoio desenvolvidos.

A ausência de docentes da Educação Especial para a oferta de AEE e acompanhamento de ações para acessibilização aos estudantes público da Educação Especial, quando implementadas por outros profissionais, foi apontada por Vilaronga *et al*. (2022), para a maioria dos IFs. As autoras ainda ressaltam que, especialmente para o AEE, é imprescindível considerar que:

> [...] a oferta deste serviço, quando feita por profissional sem os conhecimentos ou competências específicas da docência em educação especial, fragiliza seus


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> resultados e cerceia o direito dos estudantes [...], ao não garantir as condições necessárias para sua escolarização. São igualmente alarmantes práticas como o desvio de servidores técnicos das funções de origem – mesmo quando tenham formação em educação especial[...]. Essas práticas, ao expor os profissionais a uma carga horária excessiva e sem respaldo da carreira docente EBTT[7] para o desenvolvimento de atividades de planejamento, pesquisa e extensão, comprometem a qualidade do serviço disponibilizado aos estudantes e favorecem a precarização do trabalho docente (Vilaronga *et al*., 2022, p. 97-98).

O segundo aspecto abordado nas discussões sobre as medidas implementadas pelos Ifs para ampliação do quadro de servidores, e que tem preocupado as participantes, está relacionado à abertura de concursos para preenchimento de vagas com carga horária reduzida.

> Aqui no instituto nós estamos recebendo os professores da Educação Especial do concurso, que estão assumindo [...]. E aí, também, é interessante porque esse concurso foi feito para 20 horas, então vai ter um professor da Educação Especial em cada campus, mas com 20 horas [...] (Priscila/PED).

A fala de Priscila PED evidencia uma preocupação de que, mesmo com a contratação desses docentes como servidores efetivos, exista a possibilidade de precarização das condições de trabalho de forma similar à vivenciada pelos profissionais terceirizados. E tal situação é compatível ao apontado por Camargo e Tada (2023), uma vez que a garantia do quantitativo de profissionais é priorizada em detrimento da qualidade do serviço que poderá ser desenvolvido por esses profissionais.

Ressalta-se que a decisão dessa instituição em disponibilizar uma vaga, para cada um de seus campi, para contratação de docentes com carga horária reduzida, possivelmente não atenda às demandas de trabalho nos campi com maior número de estudantes público da Educação Especial matriculados. Conforme destacado por Volante (2023), tal decisão constitui-se como:

> [...] uma ação meramente paliativa, ao garantir, por parte da instituição, a readequação dos quadros funcionais em prol dos estudantes [...], porém sem oferecer a essas servidoras condições de trabalho compatíveis às demandas apresentadas aos docentes contratados (p. 109).

[7] Docente EBTT – Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Desse modo, é provável que esses servidores sofram com uma sobrecarga de trabalho em decorrência da incompatibilidade da quantidade de demandas e a disponibilidade de carga horária para cumprimento de suas atividades. Tal regime de trabalho poderia inviabilizar, em muitos casos, a atuação de forma colaborativa dentro da EMP e com os demais docentes conforme preconizado por Garcia (1994). Para a autora, a atuação de forma colaborativa favorece a reflexão dos agentes escolares sobre a própria prática e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, e, por consequência, a implementação de espaços formativos a esses servidores.

Entre iniciativas possíveis para formação continuada dos servidores, Silva e Mendes (2021) destacam aquelas seguindo um modelo de consultoria colaborativa como uma potente proposta apontada pela literatura para o trabalho dos profissionais que compõem a EMP da escola. Essa abordagem é também defendida por Aniceto e Franceschini (2018) e Maciver *et al*. (2018), constituindo-se como de grande relevância para a concretização da inclusão escolar.

Ainda, os benefícios para a inclusão são maiores quando, além de atuarem colaborativamente, os profissionais constituem-se em redes de apoio (Garcia, 1994). A formação dessas redes retira a responsabilidade exclusiva dos docentes pela escolarização de estudantes público da Educação Especial, ao englobar os diversos agentes educacionais nesse processo (Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2022).

Os benefícios advindos dessa articulação superam a mera resolução de problemas e vão no sentido da prevenção e da oferta de serviços efetivos para a inclusão escolar. Devem fazer parte da rede de apoio os seguintes profissionais: docentes de sala comum, os professores da Educação Especial, a equipe gestora, profissionais de apoio, os demais profissionais que atuarem na escolarização, a EMP, e profissionais de suporte externos à escola (Costa, 2021).

Os excertos apresentados neste artigo evidenciam a existência de aspectos negativos similares nas três principais medidas que têm sido implementadas nos IFs para ampliação de suas EMPs e que foram discutidas pelas participantes (contratação indireta de profissionais, contratação direta em caráter temporário e contratação para cargo efetivo com carga horária reduzida). Mesmo constituindo-se de modalidades diferentes de contratação, podem ser observados indícios compatíveis com a terceirização e com o apontado por Druck *et al*. (2018) e Camargo e Tada (2023), no que se refere à prioridade aos resultados quantitativos, à


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

precariedade das condições de trabalho e à provisoriedade do vínculo com a instituição. E, por consequência, prejudicar os apoios disponibilizados aos estudantes e a melhoria constante da qualidade de ensino.

## Considerações finais

O intuito do estudo, ao proporcionar espaços de reflexão sobre as práticas profissionais, foi de analisar as impressões dos servidores das EMPs sobre o processo de terceirização dos serviços de apoio educacional nos IFs. Os resultados obtidos com a pesquisa, evidenciaram relevantes aspectos acerca dos serviços de apoio disponibilizados aos estudantes público da Educação Especial, levando-se em consideração: 1) as restrições orçamentárias e 2) as orientações da Setec para a terceirização de profissionais.

As servidoras participantes da pesquisa, puderam, durante o encontro realizado especificamente para essa finalidade, externar a sensação de alívio e temor, respectivamente, com possibilidade de diminuição da sobrecarga de trabalho a partir da chegada dos profissionais terceirizados e a qualidade dos serviços que seriam então prestados. Ainda, levantaram questões sobre a contratação direta de profissionais realizada em decorrência de decisões judiciais e sobre a opção institucional pela contratação de servidores efetivos, porém com carga horária reduzida.

Nos IFs, a terceirização – ou outras formas de vínculo precarizado – para atendimento aos estudantes público da Educação Especial tem ocorrido com base no entendimento de que, a ampliação dos recursos humanos para esse fim deveria ser decorrente de uma necessidade transitória e relacionada às especificidades dos estudantes com matrícula vigente. Entretanto, essa compreensão desconsidera a relevância da atuação desses profissionais para a reflexão sobre o trabalho educativo desenvolvido na instituição e, por consequência, para a implementação de medidas que garantam o acesso à educação para todos os estudantes. E, como consequência direta, aponta-se o impacto negativo na qualidade educacional.

Reconhece-se a impossibilidade de reversão imediata dessa prática para serviços de apoio à escolarização e formação profissional de estudantes público da Educação Especial, uma vez que a precarização dos vínculos empregatícios é uma tendência em setores públicos e privados. Diante de tal fato, evidencia-se a necessidade de que as instituições busquem meios


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para respaldar a atuação dos servidores efetivos das EMPs e para fortalecer as equipes enquanto espaço colaborativo, formativo e reflexivo. Medida, essa, que pode atenuar os fatores negativos resultantes da precarização dos serviços de apoio educacional nos Ifs.

Desse modo, como sugestões para pesquisas futuras, indica-se a realização de estudos que analisem os documentos administrativos relacionados à ampliação do quadro de profissionais para composição das EMPs e oferta de serviços de apoio à escolarização, no intuito de conhecer as medidas adotadas pelos diferentes IFs e comparar as soluções por eles implementadas. Também se sugere o desenvolvimento de pesquisas que, a partir desses documentos, identifiquem quais profissionais estão sendo contratados para essa finalidade, seu perfil profissional e as atividades atribuídas, assim como, por meio da escuta de servidores, analisem a qualidade do serviço por eles prestado.

## Referências

ANICETO, Gabriela; FRANCESCHINI, Belinda Talarico. A equipe multiprofissional frente à inclusão nos trabalhos do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial. **Educação**, Batatais, v. 8, n. 1, p. 29-38, jan./ jun. 2018. Disponível em: https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/746.pdf&arquivo=sumario2.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante, 2014. Disponível em: https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes_Outros/PermanenciaExito/Documento-Orientador-SETEC.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

CAMARGO, Julio Sérgio; TADA, Iracema Neno Cecílio. A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da Educação Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n.120, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/YN8x6xPJqnDHmTW5x4z6WCD/?lang=pt. Acesso em: 19 jan. 2024.

CONIF. **Ofício nº 73**, de 24 de agosto de 2022. Informações sobre a necessidade de recursos humanos para o atendimento aos (às) Estudantes com Deficiência (EcD) na Rede Federal. Brasília: 2022 (Material não publicado).

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15375. Acesso em: 16 jan. 2024.

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 986-1003, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/8gPxhynxmPYJR9FCwGMxtCC/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

DRUCK, Graça; SENA, Jeovana; PINTO, Marina Morena; ARAÚJO, Sâmia. A terceirização no serviço público: particularidades e implicações. *In.*: CAMPOS, André Gambier (Org.) **Terceirização do Trabalho no Brasil novas e distintas perspectivas para o debate**.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Brasília, 2018. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/180215_terceirizacao_do_trabalho_no_brasil_novas_e_distintas_perspectivas_para_o_debate.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024

GARCIA, Maria Adelina de Abreu. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa**: as escolas, os projectos e as equipas. Porto: Edições Asa, 1994.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção no campo teórico-metodológico no campo das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*.: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016, p 33-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, jan/jul, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569. Acesso em: 23 jan. 2024.

MACIVER, Donald; HUNTER, Cathleen; ADAMSON, Amanda; GRAYSON, Zoe; FORSYTH, Kirsty; MCLEOD, Iona. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. **Disability and Rehabilitation**, v. 40, n. 14, p. 1708-1717, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/09638288.2017.1306586. Acesso em: 19 jan. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da; MENDES, Enicéia Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso – Revista de Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609/398. Acesso em: 15 jan. 2024.

SPINK, M. J P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: A explicação dos passos de interpretação. In: SPINK, M. J. P. (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. E-book. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2013, p. 71-99. Disponível em: http://www.bvce.org.br/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=261. Acesso em: 23 jan. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniele Pinheiro; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Inclusão escolar nos institutos federais brasileiros**: serviços e possibilidades de atuação. 2022. Disponível em:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU
Editora da furg

https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

VOLANTE, Daniele Pinheiro. **A atuação da equipe multiprofissional dos institutos federais com os estudantes público-alvo da educação especial.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2023, 365f. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17795?show=full. Acesso em: 22 dez. 2023.

Submissão em: 31/03/2024
Aceito em: 06/06/2024

Citações e referências
conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# PROCESSOS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: o que dizem os estudantes da educação profissional técnica de nível médio?

José Cavalcante Lacerda Junior [1]
Mirian Freire de Oliveira Campos [2]

**Resumo**: O processo de inclusão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) deve se constituir considerando o princípio constitucional: a educação é um direito de todos. Logo, o presente artigo tem por finalidade verificar os mecanismos que podem favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência (PCD) na Educação Profissional**,** a partir das narrativas de estudantes matriculados em um curso técnico integrado de nível médio do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Para tanto, utilizou-se como estratégia metodológica uma abordagem qualitativa, tendo como técnica a aplicação de um questionário semiestruturado para 54 estudantes do Instituto Federal no Estado do Amazonas. Para a organização e análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Como resultados, identificaram-se três mecanismos de potencialização dos processos de inclusão: 1) Realização de práticas educativas; 2) uso de tecnologias educacionais; 3) formação docente. Destaca-se, por fim, a necessidade de aprofundar a discussão acerca da educação inclusiva com os estudantes dos cursos técnicos e a importância de evidenciar as narrativas como um constructo teórico-metodológico para potencializar os processos de inclusão escolar no ensino médio técnico.

**Palavras-chave**: Inclusão. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Pessoas com deficiência.

# INCLUSION PROCESSES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES: what do students of technical vocational education at the senior secondary have to say?

**Abstract**: The process of inclusion in technical vocational education at secondary level (EPTNM) must take into account the constitutional principle that education is a right for all. Therefore, the purpose of this article is to verify the mechanisms that can favour the process of inclusion of people with disabilities (PCD) in Professional Education, based on the narratives of students enrolled in an integrated technical course at the Federal Institute of Amazonas (IFAM). To this end, a qualitative approach was used as a methodological strategy, using a semi-structured questionnaire for 54 students at the Federal Institute in the state of Amazonas. Content analysis was used to organize and analyses the data. The results identified three mechanisms for potentializing inclusion processes: 1) the implementation of educational practices; 2) the use of educational technologies; 3) teacher training. Finally, the need to deepen the discussion about inclusive education with students on technical courses and the importance of highlighting narratives as a theoretical-methodological construct to enhance school inclusion processes in secondary technical education is highlighted.

**Keywords**: Inclusion. Secondary Technical Vocational Education. Disabled people.

[1]Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail de contato: jose.cavalcante@ifam.edu.br.
[2]Graduada em Ciências Biológicas. Especialista em Psicopedagogia. Assistente em Administração na Universidade Federal do Amazonas. E-mail de contato: mirapordeus@yahoo.com.br


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# PROCESOS DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: ¿qué dicen los estudiantes de la educación técnica profesional de nivel secundario?

**Resumen**: El proceso de inclusión en la Educación Secundaria Técnica Profesional (EPTNM) debe tener en cuenta el principio constitucional de que la educación es un derecho de todos. Por lo tanto, el propósito de este artículo es verificar los mecanismos que pueden favorecer el proceso de inclusión de las personas con discapacidad (PCD) en la Educación Profesional, a partir de las narrativas de los estudiantes matriculados en un curso técnico integrado en el Instituto Federal de Amazonas (IFAM). Para ello, se utilizó como estrategia metodológica el abordaje cualitativo, a través de un cuestionario semiestructurado para 54 alumnos del Instituto Federal del estado de Amazonas. Se utilizó el análisis de contenido para organizar y analizar los datos. Los resultados identificaron tres mecanismos para potencializar los procesos de inclusión: 1) la implementación de prácticas educativas; 2) el uso de tecnologías educativas; 3) la formación de profesores. Finalmente, se destaca la necesidad de profundizar la discusión sobre la educación inclusiva con los alumnos de los cursos técnicos y la importancia de destacar las narrativas como constructo teórico-metodológico para potenciar los procesos de inclusión escolar en la enseñanza media técnica.

**Palavras-clave**: Inclusión. Educación Profesional Técnica Secundaria. Personas con deficiencia.

## Introdução

Ao longo das últimas décadas, a inclusão escolar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) representa a afirmação de um direito historicamente negado às pessoas com deficiência (PCD). Essa perspectiva ainda, constitui-se como um desafio para a promoção de políticas públicas capazes de fomentar a criação de ambientes escolares inclusivos com a devida acessibilidade nas suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, curricular e atitudinal.

Tais condições estão no bojo dos desafios que constituem a EPTNM, principalmente, por conta da crescente demanda de matrícula de PCD. Essa conjuntura é resultante da implantação da política de acesso aos públicos das ações afirmativas, como é o caso do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que deve disponibilizar 5% das vagas para a inclusão de pessoas com deficiência, conforme preconiza o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFAM, 2019). Diante disto, surge a seguinte problemática: quais são os elementos percebidos pelos estudantes da EPT que podem promover processos de inclusão das PCD?[3]

[3] A problematização aqui apresentada faz parte de um projeto de pesquisa intitulado A Gamificação como prática de Inclusão de Pessoas com Deficiência Auditiva e/ou Surdas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual teve seu escopo aprovado pelo Comitê de Ética a partir do parecer 70396023.9.0000.8119.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com efeito, a problematização aqui apresentada destaca a posição dos estudantes como "lugar" privilegiado da convivência, das interações sociais e das aprendizagens coletivas produzidas com as PCD, bem como, considera as vozes dos sujeitos que movimentam e participam diretamente dos processos de inclusão. Assim, o presente texto objetiva verificar os mecanismos que podem favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional**,** a partir das narrativas de estudantes matriculados em um curso técnico integrado de nível médio. Para tanto, estrutura-se em três tópicos que aglutinam o circuito investigativo, conforme segue.

## A Inclusão no contexto da Educação Profissional

Na década de 90, do século passado, foi publicada a Política de Integração da Pessoa "Portadora de Deficiência[4]" (Brasil, 1999), a qual colocou em evidência o acesso desses sujeitos a direitos, como saúde, educação e trabalho, mas ainda foi bastante tímida. A partir dos anos 2000, são publicados um conjunto de orientações que sustentam a política de educação especial no viés da inclusão escolar. Destacamos o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Neste contexto, no início do século XXI, desencadeou-se, no país, uma grande expectativa de discussão sobre os rumos do ensino médio técnico por parte da sociedade. Um dos grandes diferenciais foi permitir que as escolas técnicas passassem a ofertar o ensino médio técnico de forma integrada com o ensino médio, o que veio a ocorrer por força do Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004). Posteriormente, por meio da Lei n.º 11.892 (Brasil, 2008) é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os Institutos Federais, que oferecem desde à Educação Profissional Técnica de Nível Médio a oportunidades formativas de verticalização da educação no âmbito da pós-graduação.

No entanto, apesar da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia terem ocorrido em um momento em que já se discutia sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, a ampliação e a reserva do número de matrículas passaram a ser formalmente garantidas na rede federal, a partir da publicação da Lei n.º 13.409/2016 (Brasil, 2016), que alterou a Lei n.º 12.711 (Brasil, 2012). Essa lei previa a reserva de vagas

[4] Termo da época que hoje está em desuso sendo mais adequado a nomeação pessoas com deficiência.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

nas universidades federais e nas instituições federais somente para pretos, pardos e indígenas. Após sua alteração, tiveram a disposição de cotas estabelecidas também para pessoas com deficiência, conforme o texto a seguir:

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por *pessoas com deficiência*, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
> [...] Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por *pessoas com deficiência*, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2016, grifo nosso).

Antes disso, ainda no âmbito do ensino superior, leis estaduais certificavam a garantia da reserva de vagas, porém nem todas contemplavam os estudantes com deficiência, como, por exemplo, o estado do Rio Grande do Norte, mediante a Lei Estadual n.º 8.258/2002 (Rio Grande do Norte, 2002) que previa a reserva de vagas definindo como critério apenas ter estudado em escola pública; e o estado do Amazonas com a Lei Estadual n.º 2.894/04 (Amazonas, 2004) onde a reserva para acesso ao ensino superior na Universidade Estadual do Amazonas (UEA) dependia de comprovação de ter estudado os três últimos anos do ensino médio em escolas públicas ou privadas no Estado. Em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, as leis estaduais de cotas previram expressamente a reserva de vagas para pessoas com deficiência pelas Leis n.º 15.259/04 (Minas Gerais, 2004) e n.º 4.151/03 (Rio de Janeiro, 2003) respectivamente.

Com efeito, esse processo de implementação dos marcos legais torna-se ainda mais relevante à medida em que se buscou reconhecer os processos de inclusão no âmbito dos Institutos Federais. Sendo assim, uma primeira observação é que grande parte dos docentes não possuem formação inicial nem continuada em educação especial. Gonçalves e Dutra (2022) enfatizam que os docentes demonstram interesse na formação para o atendimento à inclusão e sinalizam demandas por maior apoio governamental para a redução das barreiras e maior


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

suporte institucional, com ampliação da atuação do Núcleo de Apoio à Inclusão.

Este componente aborda a importância de eliminar a lógica excludente e dualista, que ainda está presente na educação profissional. De acordo com Oliveira e Delou (2022), os Institutos Federais surgem como soluções para superar a dicotomia educacional: educação geral/básica *versus* educação profissional, educação especial *versus* educação inclusiva. No entanto, percebe-se que, nos dias de hoje, o aumento das políticas neoliberais e reformas estão introduzindo na educação, e, por conseguinte, na formação profissional, elementos que podem agravar a desigualdade, além de ressuscitar a dualidade e promover a formação educacional limitada ao sistema capitalista.

Em pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, Cardoso (2016) salientou que a inclusão diz respeito não apenas a inserção dos alunos ao sistema educacional. Essa dinâmica deve incentivar o entendimento de que a escola é um espaço para todos e como tal ainda se constitui um desafio, no sentido de atender às singularidades e especificidades dos discentes. Sendo assim, a garantia de acesso a formação profissional para alunos com deficiência é um avanço, porém, apenas estar matriculado não é condição suficiente para uma formação que dialogue com as nuances do mundo do trabalho.

Já no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Magalhães, Marques e Castaman (2022) indicam, a inclusão das PCD, no contexto da educação profissional, tem um início demarcado pelo assistencialismo e com pouca relação à formação científica. A partir desta perspectiva e situando a experiência do IFTM, percebeu-se, que com a emergência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), uma promoção da cultura de inclusão, tendo em vista o processo de acesso, permanência e êxito desses estudantes.

Neste contexto, a pesquisa de Almeida (2021) examinou a situação da inclusão no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), sob a ótica dos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), professores e alunos com deficiência matriculados na instituição. O estudo apontou que o NAPNE desempenha um papel crucial na instituição e, embora ainda necessite de melhorias, é reconhecido como um exemplo de inclusão nos campi. Quanto aos professores, apesar da falta


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de informação e formação na área, demonstram uma postura receptiva em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino técnico e superior. Contudo, os problemas na formação docente e a falta de estabilidade nas políticas de inclusão têm impactos diretos na qualidade do atendimento oferecido a esses alunos.

As tensões e os desafios da educação inclusiva na Educação Profissional estão entrelaçados a uma rede de ressignificação no pensar e no agir. Nesta ótica, Dantas e Valcácio (2020) abordam uma educação das diferenças em que as limitações não sejam associadas a estigmas, mas que seja percebida como possibilidades de descolamentos e ações, em que a escola se configure como espaço de ensino e aprendizagem a todos os envolvidos.

Sendo assim, a inclusão da PCD no âmbito escolar, requer estudos e fazeres permanentes que provoquem reflexões acerca das possibilidades e necessidades. Essa perspectiva é elucidada por Ferreira (2018) que aponta a socialização de experiências vivenciadas na implantação do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Currais Novos, onde se destacou como esses sujeitos elaboram suas experiências numa perspectiva de uma educação emancipatória e cidadã.

Portanto, verifica-se uma diversidade de estudos realizados no âmbito da educação profissional, os quais massificam a necessidade de promover estratégias, formação aos professores, investimento nos núcleos específicos, entre outros fazeres, que atendam às PCD. Tais elementos sinalizam para uma compreensão do fenômeno da inclusão e do desenvolvimento de práticas e políticas.

## Metodologia do Estudo

A construção da pesquisa em tela incidiu na articulação entre a fundamentação teórica e o desenvolvimento de estratégias que norteiem os caminhos da investigação, o que oportuniza o estabelecimento de parâmetros, materiais e recursos para a construção dos dados, bem como, a aproximação em torno do fenômeno investigado (Prestes, 2003). Dessa forma, a investigação realizada recorreu à abordagem qualitativa, a qual se orienta por áreas ou temas quem envolvem os aspectos subjetivos, simbólicos e perceptuais dos participantes (Rea, Parker, 2017).

A pesquisa qualitativa é o procedimento metodológico que utiliza palavras, textos, falas,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desenhos, gráficos e imagens para construir o conhecimento da realidade social, em um processo de conquista-construção-verificação teórica em uma perspectiva holística, pois se trata de compreender o conjunto de qualidades que caracterizam um determinado fenômeno. A perspectiva qualitativa da pesquisa procura abordar a realidade social a partir do uso de dados não quantitativos (Rea, Parker, 2017).

Sendo assim, a pesquisa ao abordar o processo de inclusão das PCD aglutina a necessidade de transpor a metrificação ou o simples adensamento pragmático acerca do fenômeno para uma aproximação e um diálogo problematizador com as suas nuances. Nessa conjuntura, os sentidos, significado, valores e vivências, por exemplo, tecem uma compreensão do fenômeno que não podem ser meramente quantificados (Minayo, Deslanes, Gomes, 2015).

A pesquisa se deu no IFAM *Campus* Manaus Distrito Industrial (CMDI) na cidade de Manaus, estado do Amazonas. A unidade pertence ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Foi criado por meio da Portaria Ministerial n.º 67, de 06.02.1987, com o nome de Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus e autorizado a funcionar através da Portaria n.º 1.241 de 1992, oferecendo inicialmente os cursos de Informática Industrial e Eletrônica (IFAM, 2019).

Desse modo, tendo por base a abordagem qualitativa, optou-se por uma investigação a partir do curso técnico de Mecatrônica uma vez que a incidência de PCD era maior que nos demais cursos. E, ainda, destaca-se que entre as necessidades educacionais específicas[5] predominantes em tal curso nos últimos três anos (2022, 2023 e 2004) estão: deficiências (auditiva e visual), transtornos globais do desenvolvimento (autismo), transtornos de hiperatividade/déficit de atenção.

Como instrumento para construção dos dados foi utilizado um questionário semiestruturado aplicado a partir do *google forms* no decorrer do mês de novembro de 2023. As questões, em sua maioria, foram abertas a partir dos seguintes temas: conhecimento sobre inclusão, práticas educativas na instituição, convivência e desafios da inclusão das PCD. Sendo assim, responderam ao referido questionário cinquenta e quatro (54) estudantes do curso técnico

[5]O IFAM aglutina suas ações de permanência às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, a partir da articulação de processos e pessoas da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE). Dessa forma, para sua estruturação, o CAPNE considera pessoas com necessidades educacionais específicas aquelas que possuem: deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, mobilidade reduzida, transtornos funcionais específicos (IFAM, 2024).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

integrado em Mecatrônica.

Os respondentes tinham faixa etária entre dezesseis (16) a dezenove (19) anos. Desses, a maioria (57,4%) se identificou com o gênero masculino. Com efeito, para além desta caracterização, os participantes foram inseridos nesta investigação a partir do seguinte critério de inclusão: estar vinculado ao IFAM *Campus* Manaus Distrito Industrial, independentemente de qualquer outra categorização.

Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2010), a qual se subdivide em três etapas. A primeira fase consistiu na pré-análise, onde houve a organização dos dados, a leitura fluente, a escolha dos documentos de análise, a formulação da hipótese e objetivos, a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e, por último, a preparação do material. A segunda fase envolveu a exploração do material, e a codificação dos dados. A terceira fase foi dedicada ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos e verificou-se a correspondência dos quadros e sínteses de resultados para a inferência e interpretação.

Assim, após esse processo, apresenta-se, a seguir, as principais categorias encontradas no decorrer da análise dos dados. Para tanto, destaca-se uma problematização articulada com a literatura científica com o intuito de fundamentar e explicitar os achados encontrados.

## Mecanismos de inclusão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O processo de inclusão de pessoas com deficiência na EPT é significativo e está atrelado a um movimento de maior inclusão das diferenças. No Brasil, essa perspectiva tem sido fortalecida inicialmente na educação básica e depois no ensino superior e na EPT (Oliveira, Delou, 2022). Os Institutos Federais têm desafiado velhos paradigmas, ao propor outros modelos de formação profissional e tecnológica que superem a dicotomia entre a formação técnica e humana, adotando currículos integrados e a formação crítica (Zatti, 2016).

Neste contexto, é importante verificar quais são os mecanismos que potencializam a inclusão da PCD na EPTNM. Essa finalidade incide, anteriormente, à necessidade de reconhecer a noção de inclusão que atravessa o entendimento dos participantes. O reconhecimento do que pode ser feito para potencializar diz sobre a maneira como se compreende esse processo. Com efeito, a percepção dos participantes acerca da inclusão está relacionada a termos como “garantia de acesso”, “aumento de oportunidade”, “capacidade de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

reconhecer", "garantir a participação".

> Estudante 2: Inclusão é introduzir pessoas, independentemente de seu condicionamento, na educação e em atividades profissionais.
> Estudante 4: Inclusão é o oposto a exclusão, ou seja, é acolher uma pessoa em um grupo ao invés de ignorá-la [...].
> Estudante 17: É garantir o acesso equitativo à recursos adaptativos para auxiliar indivíduos com necessidades específicas.
> Estudante 31: Aumentar as oportunidades para as pessoas que enfrentam dificuldades.
> Estudante 32: É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro.
> Estudante 35: Ter a capacidade de receber pessoas de todas as formas e fazer as mesmas se sentirem acolhidas.
> Estudante 39: Garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas.
> Estudante 49: Inclusão é acolher outras pessoas.
> Estudante 53: A inclusão que eu entendo como estudante, refere-se à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, tenham igualdade de acesso a oportunidades de aprendizado. Isso inclui alunos com necessidades especiais, deficiências, talentos excepcionais ou qualquer outra característica que possa criar desafios únicos.

A percepção destacada ressalta elementos positivos acerca da noção de inclusão constituída pelos participantes. Esse conhecimento, no entanto, não se articula diretamente com as atividades educacionais produzidas no âmbito do contexto investigado. Quando questionados se participaram de alguma atividade específica para dialogarem sobre a inclusão de alunos com deficiências e, ainda, se a instituição oferece algum incentivo para que, entre os alunos, haja a promoção de processos inclusivos, as respostas foram, majoritariamente, negativas.

Esta conjuntura sinaliza uma primeira atenção quanto aos fazeres sobre o processo de inclusão na EPTNM: é necessário aprofundar o diálogo sobre a inclusão bem como desenvolver e explicitar junto aos estudantes atividades que sensibilizem acerca dos processos de inclusão. Observa-se que existe em suas vivências uma compreensão do que seja inclusão. No entanto, a realização de atividades e a problematização no bojo do instituto, ainda, carecem de uma maior articulação.

No contexto investigado, essa proposição sinaliza uma preocupação quanto ao processo de ampliação e de desenvolvimento de estratégias que viabilizem condições e recursos para a garantia da permanência e do êxito dos educandos, conforme se explícita no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFAM, 2019). Desse modo, considerando que o IFAM


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

compreende a concepção de ser humano enquanto sujeito único e coletivo, torna-se necessário fortalecer estratégias para a "garantia da educação que se contraponha à desigualdade social, pautada em valores que direcionem para uma compreensão crítica e transformadora da realidade" (IFAM, 2019, p. 110).

Esta conjuntura incide em um desafio a ser refletido e praticado. E ainda, tais considerações, de certa forma, estão presentes na identificação dos mecanismos que podem articular e instrumentalizar o processo de inclusão das PCD, conforme pode-se sintetizar na expressão do Estudante 5: "incluir adaptação de materiais, apoio pedagógico, garantia de acessibilidade física e tecnológica, capacitação de professores, mediação entre aluno e instituição, e promoção de eventos de conscientização". Sendo assim, verifica-se dois mecanismos que podem ser identificados em tal processo: 1) Realização de práticas educativas; 2) Uso de tecnologias educacionais; 3) Formação docente.

O primeiro mecanismo observado pelos participantes diz respeito ao fomento de "práticas educativas" junto à comunidade educativa. Destaca-se que a noção de práticas educativas diz respeito às estratégias utilizadas pela instituição que podem promover conhecimentos e vivências de aprendizagem. Essa condição torna-se bastante significativa no contexto da EPT uma vez que sinaliza um transbordamento de ações para além da sala de aula. Se, historicamente, a EPT se caracterizava pela formação para o mercado de trabalho, do ponto de vista de suas práticas há, ainda, um enraizamento tecnicista que dimensiona o processo de ensino e aprendizagem centrado no estar em sala de aula (Zatti, 2016).

A percepção dos participantes demonstra não somente um diálogo para valorizar outras formas de construir o processo educativo, mas sinaliza uma urgência: integrar a formação técnica com atividades e modos que promovam uma abordagem humanizada e integrada, que articule o currículo com as situações contextuais (Oliveira, Pantoja, Azevedo, 2019). Desse modo, os participantes expressam:

> Estudante 6: Falar mais sobre esse assunto, através de palestras. Assim os alunos ficariam mais ligados sobre a inclusão no nosso instituto.
> Estudante 7: Criar espaços e palestras que discutam a implementação da inclusão na rede de ensino.
> Estudante 8: É investir em propaganda na própria escola e nas redes sociais
> Estudante 9: Postagens de vídeos curtos no Instagram.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Estudante 13: Realizar palestras e campanhas e orientar os responsáveis sobre esse assunto.
> Estudante 18: Workshops que mostrem o quão é necessário adotar políticas que auxiliem as pessoas com deficiência.
> Estudante 32: Promover palestras e incluir mais os alunos em atividades.

Conforme se observa, os estudantes demonstram interesse na interlocução por meio de atividades extraclasse (*Workshops* e palestras, por exemplo) que dialoguem com suas experiências juvenis e modos de comunicação contemporâneos (uso de redes sociais, por exemplo). Nessa perspectiva, quando todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, encontram um ambiente escolar no qual experimentam e vivenciam práticas, ferramentas e outras estratégias que dialoguem com suas experiências o processo de aprendizagem e, consequentemente, de inclusão, podem ser mais efetivos.

A interação com fazeres que transcendem a sala de aula incide uma problematização paradigmática da concepção que ainda assenta a EPT, isto é, o tecnicismo enquanto práticas reprodutivistas centradas em padronizações e fragmentações. Com efeito, o diálogo com esses outros fazeres podem potencializar mudanças necessárias no ambiente: atitudinais (produzir práticas de acolhimento), curriculares (desenvolver projetos e outras dinâmicas de construção do conhecimento na instituição) e arquitetônicas (incentivar o uso de espaços e instrumentos de modo acessível) que podem reverberar na inclusão das PCD (Kikuichi, Queiroz, 2018).

Assim, a indicação de práticas educacionais baseadas na mediação social e nas relações horizontais e dialógicas podem favorecer as experiências de acolhimento e compreensão da condição da PCD. As dinâmicas mais interativas podem aumentar a participação, o engajamento, o fomento das habilidades sociais e a abertura a outras formas de comunicação, favorecendo um ambiente inclusivo de aprendizagem para além do rigor técnico.

Outro mecanismo observado no decorrer da investigação foi o uso das “tecnologias educacionais”. Sabe-se que as tecnologias educacionais exercem um papel singular no processo de inclusão das PCD, uma vez que oportunizam o uso de recursos e ferramentas que podem mitigar ou superar dificuldades como a comunicação, o acesso à informação, a interação social, a aprendizagem personalizada, etc. Tais considerações podem ser imbuídas dos enunciados mencionados pelos participantes:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Estudante 11: [...] disponibilizar materiais didáticos em formatos acessíveis e utilizar tecnologias assistivas.
> Estudante 19: Tecnologias que ajudem a comunidade em geral, tecnologias que auxiliem as pessoas.
> Estudante 41: Projetos com tecnologia voltado para esse público.

A tecnologia educacional constitui-se pela integração das tecnologias de informação e comunicação à educação com a finalidade de apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, com efeito, que essa integração na comunidade educativa precisa estar inserida como parte do contexto e não como algo suficiente em si mesmo para mitigar e solucionar um problema (Noronha, Lacerda Junior, 2022).

Destaca-se que a categoria apresentada pode encontrar ressonância ao uso das tecnologias assistivas, isto é, recursos ou serviços com a finalidade de potencializar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência (Mourão, 2022). No caso das PCD, software de transcrição, legendagem e subtitulação, aplicativos de tradução de línguas de sinais, por exemplos, são instrumentos que podem ser utilizados como tecnologias educacionais para fomentar a inclusão.

Assim, a utilização de tecnologias educativas para a inclusão de PCD põe em viabilidade um processo educativo acessível e singularizado, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais e técnicas. A integração efetiva dessas tecnologias pode proporcionar a construção de ambientes de aprendizagem, físicos e virtuais, mais inclusivos e justos, nos quais todos os participantes podem ter a oportunidade de otimizar seu percurso formativo.

O último mecanismo observado diz respeito à "formação docente" que no contexto da inclusão é uma necessidade. Sendo assim, verifica-se que quando as abordagens pedagógicas são integradas na formação docente a partir de uma prática planejada junto às necessidades de aprendizagem das PCD há um aprimoramento da ação pedagógica que repercute em atitudes positivas dos educadores em relação à inclusão (Vaz, *et al.*, 2015). Neste contexto, os participantes apresentaram como elemento de potencialidade da inclusão a formação docente.

> Estudante 11: Oferecer treinamentos regulares para professores e funcionários sobre práticas inclusivas [...].
> Estudante 37: O Instituto deve garantir acessibilidade física e oferecer formação contínua aos educadores.
> Estudante 48: Oferecer programas regulares de capacitação para professores e demais profissionais da instituição, visando sensibilizá-los sobre as questões


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> da inclusão e fornecer ferramentas para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.
> Estudante 54: Desenvolvimento de novas técnicas de ensino para pessoas com necessidades específicas.

A formação docente inserida como prática institucional pode auxiliar os professores na aquisição de conhecimentos sobre abordagens pedagógicas para fomentar processos inclusivos. Essa compreensão promove o reconhecimento das implicações e barreiras experimentadas no ambiente escolar.

> [...] necessidade de ofertar a formação continuada para o docente, além dos profissionais que o apoie para que se favoreça a educação inclusiva na EPT, bem como o apoio institucional tão necessário para conseguirmos traçar estratégias que favorecem a educação inclusiva através da construção de um projeto pedagógico coletivo, que fará as adaptações curriculares necessárias e buscará a utilização de tecnologias assistivas além de uma organização flexível das atividades pedagógicas que irão assegurar o direito à aprendizagem do discente com deficiência (Boaventura, Aguiar, Salazar, 2021, p. 105).

A inclusão das PCD no processo educacional, em especial nos cursos da EPTNM, não pode ser tomada como algo isolado ou disposto para atender exclusivamente os interesses do mercado, isto é, gerar um contingente de trabalhadores habilitados para atuar tecnicamente na produção (Carvalho, 2023). Torna-se fundamental, assim, pensar esse processo como uma ação do Estado, em sua obrigatoriedade, mas também, como uma mudança paradigmática de convivência social que transita de visões que capturam as diferenças e as diversidades em modelos homogêneos.

Assim, como política pública que emerge na história a partir do lugar do trabalhador, a educação profissional precisa se constituir como promotora de igualdade e oportunidades para todos (Souza, Medeiros Neta, 2021). O processo educativo demanda uma diversidade de circunstâncias, as quais exigem respostas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o intuito de garantir a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, o desenho estruturado para essa investigação leva em consideração que o alcance de uma educação inclusiva perpassa pela escuta dos estudantes como sujeitos ativos.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Considerações finais**

O texto apresentado se constitui como um espaço de ressonância sobre a inclusão, o que pode permitir uma articulação das situações contemporâneas com as vivências próximas e significativas dos participantes no decorrer do processo de construção das atividades. Do ponto de vista do impacto científico contribui com a temática da inclusão, evidenciando os elementos que constituem a estrutura da EPT em nosso contexto.

As reflexões problematizadas influenciam as condições que atravessam a EPTNM na região amazônica, isto é: como ocorre sua oferta? Como se organiza o fazer educativo para acolher as PCD? Como se efetiva, enfim, a inclusão nesse cenário? Vislumbra-se, desse modo, que a construção da referida pesquisa pode: aprofundar a discussão em torno da educação inclusiva a partir dos próprios estudantes e evidenciar a relevância das narrativas como constructo teórico-metodológico na interface entre o que é vivido pelos sujeitos e suas perspectivas.

Deste modo, no que diz respeito à educação inclusiva experienciada pelos estudantes, esta investigação evidencia o reconhecimento às suas percepções e experiências realizadas no contexto da comunidade escolar. Entendemos que a escuta ativa dos estudantes como ação de pesquisa também se coloca como um caminho didático para fortalecer o pertencimento, a identificação de potencialidades e a construção de alternativas mediante os desafios, bem como para promoção de uma cultura de respeito mútuo entre os pares.

Essa compreensão permite que os estudantes se percebam parte integrante do meio, corresponsáveis com o desenvolvimento de estratégias para identificação dos desafios, bem como, de proposições que fortaleçam as interações sociais e a participação cidadã. Fazer-se parte é um exercício de consciência de si e do mundo ao redor, sendo esses elementos que retroalimentam os processos de inclusão. Neste circuito, ao utilizar narrativas dos estudantes como instrumento de verificação desse processo de inclusão, é possível uma compreensão que atravessa as nuances destes participantes e a complexidade das tramas subjetivas, que por vezes, ficam silenciadas em abordagens que objetivam apenas uma metrificação dos fenômenos.

Sendo assim, as práticas educativas, o uso de tecnologias educacionais e a formação docente esboçam-se, desse modo, como resultados tecidos a partir de um diálogo com a dinâmica interna de um curso técnico, o que pode promover a construção de atitudes e de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

crenças propositivas acerca da inclusão e pode engendrar um processo e um ambiente mais solícito às demandas das PCD.

Por fim, ao evidenciar a percepção dos estudantes sobre os processos de inclusão escolar no IFAM, destacamos a capacidade de elaboração crítica, a postura ética e o engajamento dos estudantes que demonstram compreender que a inclusão não é um privilégio e, sim, um direito. Essa percepção certamente é favorecida pela experiência de convivência e aprendizagem junto com colegas que têm deficiência.

## Referências

ALMEIDA, Nayara Barbosa de. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2701Acesso em: 23 de mai.2024.

AMAZONAS. **Lei Ordinária n.º 2.894, de 31 de maio de 2004.** DISPÕE sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/norma/7349. Acesso em: 01 de jun.2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BOAVENTURA, Alessandra Barbara César de Freitas; AGUIAR, Aline Simões, SALAZAR, Deuzilene Marques. **O Surdo na Perspectiva Inclusiva Na EPT**: uma experiência docente no IFAM/Campus Eirunepé. Igapó,15(Edição Especial). Disponível em: https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/304 Acesso em: 17 de mai.2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 de mai.2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.Acesso em: 20 de maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 31 de maio 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 31 de maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 01 jun.2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 01 de jun.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, **de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 10 jan.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 01 de jun.2024.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.** 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4804. Acesso em: 30 de jan. 2024.

CARVALHO, Rosa Almeida de. **Inclusão e permanência de pessoas com deficiência auditiva e surdas no IFBA campus Vitória da Conquista: indicadores normativos e dispositivos educacionais**. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Salvador, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifba.edu.br/jspui/handle/123456789/602. Acesso em 15 de fev.2024:

DANTAS, Suzyneide Soares; VALCÁCIO, Marcos André José. **Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica:** tensões e desafios. VI CONEDU - Vol. 2. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 982-997. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65371. Acesso em: 17de maio 2024.

FERREIRA, Rejane Gomes. **Educação inclusiva na educação profissional e tecnológica: vislumbrando desafios possíveis.** Anais III CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44586. Acesso em: 17 de maio 2024.

GONÇALVES, Vânia Maria Duarte; DUARTE, Matusalém de Brito. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes. **Educação em**


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

**Foco**, v. 25, n. 46, p. 335-371, 2022. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5866. Acesso em: 10 de fev.2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM. **Plano de desenvolvimento institucional 2019 - 2023**. Disponível em: http://ead2.ifam.edu.br/arquivos/PDI20192023.pdf. Acesso em: 07 de mai.2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM. **Resolução nº 17, CONSUP/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024.** Disponível em: http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/assistencia-ao-estudante/arquivos/RESOLUCAO17.REFORMULAREGIMENTOINTERNOCAPNE.pdf. Acesso em: 19 de jun.2024.

KIKUICHI, Vivian Zerbinatti da Fonseca; QUEIROZ, Florence Alves Pereira de. A Educação na contemporaneidade: contribuições da tecnologia digital para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva. **Revista Evidência**, v. 14, n. 14, 2018. Disponível em: https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/573.Acesso em: 01 de jun. 2024.

MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves de; MARQUES, Welisson; CASTAMAN, Ana Sara. Educação Profissional e Tecnológica: considerações sobre a perspectiva inclusiva das pessoas com necessidades específicas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 12, p. 01 - 25, e022051, 2022. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1857. Acesso em: 01 de jun. 2024.

MARTINS, Juliana Cristina Maciel; SOARES, Juliana de Souza; NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de; SOUZA, Sandra Freitas de. Formação de docentes para a educação profissional: problemas e desafios. **Crítica Educativa**, 3(2), 94, 2017. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/137/279/1349. Acesso em: 01 de jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**, 34ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.259, de 27 de julho de 2004.** Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/15259/2004/. Acesso em: 01 de jun. 2024.

MOURÃO, Andreza Bastos. **Tecnologia assistiva na educação e práticas pedagógicas inclusivas**. Manaus (AM): Editora UEA, 2022.

NASCIMENTO, Augusto Sávio Guimarães do; RODRIGUES, M. F.; NUNES, Albino O. A pertinência do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2(11), 117-129, 2017. Disponível em:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5457.Acesso em: 01 de jun. 2024.

NORONHA, Evelyn Lauria; LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. As Tecnologias Educacionais na Formação Docente. **Revista Contexto & Educação**, 37(118), e 12674., 2022. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12674/7048.Acesso em: 01 de jun. 2024.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva; PANTOJA, Ana Maria Silva; AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins de. A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, p. 389-303, 2019. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/289. Acesso em: 01 de jun. 2024.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a Inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 6, n. 2, p. 04–25, 2022. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622.Acesso em: 01 de jun. 2024.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2017.

RIO DE JANEIRO. **Lei Ordinária nº 4151, de 4 de setembro de 2003.** Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4151-2003-rio-de-janeiro-institui-nova-disciplina-sobre-o-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias. Acesso em: 01 de junho 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002.** Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/comperve-leis-decretos/arquivos/0471lei_n_8.258_(reserva_de_vagas).pdf. Acesso em: 01 de jun. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. Educação Profissional e Tecnológica em **Revista,** Vitória, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. Acesso em: 01 de jun. 2024.

VAZ, Sharmila; WILSON, Nathan J; FALKMER, Marita; SIM, Angela; SCOTT, Melissa; CORDIER, Reinie; FALKMER, Torbjörn. Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. **Plos One**, 10(8), e 0137002, 2015. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0137002. Acesso em: 01 de jun. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ZATTI, Vicente. Institutos federais de educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** 11(3), 1461-1480, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7555. Acesso em: 01 de jun. 2024.

Submissão em: 19/05/2024
Aceito em: 20/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: uma análise das pesquisas brasileiras

Rafael Arruda Nocêra[1]
Silmara de Oliveira Gomes Papi[2]

**Resumo**: Este artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmico-científica sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência (PcD) na Educação Profissional no Brasil, em especial, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Para tal, a partir de uma pesquisa nas plataformas de busca, foram analisados 54 trabalhos, que versavam sobre a inclusão de PcD na Educação Profissional Técnica de nível médio. Além do mapeamento quantitativo da produção, identificamos e compreendemos qualitativamente como as pesquisas têm problematizado metodologicamente a relação entre as políticas públicas de inclusão na Educação Profissional e as ações inclusivas para PcD desenvolvidas nas instituições de ensino. Sendo assim, explicitamos as principais abordagens temáticas apreciadas nos estudos, discutindo suas concepções analíticas em eixos temáticos. Destacamos, através da análise das pesquisas publicadas, um crescimento na proposição de políticas públicas para a inclusão de PcD na Educação Profissional, porém enfatizamos a necessidade de implementação efetiva dessas políticas, não apenas sua proposição. Observamos ainda, por meio das pesquisas, a persistência de problemas estruturais, formativos e sociais que funcionam como barreiras à inclusão, exigindo um esforço conjunto de todos os agentes da educação para superá-las.

**Palavras-chave**: Pessoa com deficiência. Inclusão escolar. Modalidades de ensino.

# SCHOOL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN MIDDLE SCHOOL PROFESSIONAL TECHNICAL EDUCATION: An Analysis of Brazilian Research

**Abstract**: This article aims to analyze the academic-scientific production on the school inclusion of people with disabilities (PwD) in Professional Education in Brazil, especially in technical courses integrated with High School. For this purpose, from a search on search platforms, 54 works were analyzed, which dealt with the inclusion of PwD in Middle School Professional Technical Education. In addition to the quantitative mapping of production, we identified and qualitatively understood how research has methodologically problematized the relationship between public inclusion policies in Professional Education and inclusive actions for PwD developed in educational institutions. Thus, we explain the main thematic approaches appreciated in the studies, discussing their analytical conceptions in thematic axes. We highlight, through the analysis of published research, a growth in the proposal of public policies for the inclusion of PwD in Professional Education, but we emphasize the need for the effective implementation of these policies, not just their proposal. We also observe, through the research, the persistence of structural, formative and social problems that act as barriers to inclusion, requiring a joint effort from all agents of education to overcome them.

**Keywords**: Person with disability. School inclusion. Teaching modalities.

[1]Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ensino de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina. Professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – Campus Sorriso. E-mail de contato: rflarruda@gmail.com.

[2]Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Departamento de Educação, com atuação no Programa de Pós Graduação em Educação. E-mail: silmarapapi@gmail.com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# INCLUSIÓN ESCOLAR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL DE NIVEL MEDIO: un análisis de la investigación brasileña

**Resumen**: Este artículo tiene como objetivo analizar la producción académico-científica sobre la inclusión escolar de personas con discapacidad (PcD) en la Educación Profesional en Brasil, especialmente en los cursos técnicos integrados a la Educación Media. Para ello, a partir de una búsqueda en plataformas de búsqueda, se analizaron 54 trabajos que versaban sobre la inclusión de PcD en la Educación Técnico Profesional de nivel medio. Además del mapeo cuantitativo de la producción, identificamos y comprendimos cualitativamente cómo las investigaciones han problematizado metodológicamente la relación entre las políticas públicas de inclusión en la Educación Profesional y las acciones inclusivas para PcD desarrolladas en las instituciones educativas. Así, explicitamos los principales abordajes temáticos apreciados en los estudios, discutiendo sus concepciones analíticas en ejes temáticos. Destacamos, a través del análisis de las investigaciones publicadas, un crecimiento en la propuesta de políticas públicas para la inclusión de PcD en la Educación Profesional, pero enfatizamos la necesidad de implementación efectiva de estas políticas, no solo su propuesta. También observamos, a través de las investigaciones, la persistencia de problemas estructurales, formativos y sociales que actúan como barreras para la inclusión, requiriendo un esfuerzo conjunto de todos los agentes de la educación para superarlos.

**Palavras-clave**: Persona con discapacidad. Inclusión escolar. Modalidades de enseñanza.

## Introdução

A presente pesquisa[3] analisa a produção acadêmico-científica sobre a inclusão escolar de Pessoas com Deficiência (PcD) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil.

A Educação Profissional é compreendida como uma modalidade educacional, amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9394/1996, tendo como finalidade a preparação do indivíduo para o exercício de profissões, buscando, assim, contribuir para que o cidadão possa se desenvolver no convívio social e no mercado de trabalho (Brasil, 1996; Brasil 2008b).

Para tanto, abrange diversos cursos, desde cursos rápidos de qualificação, cursos de habilitação técnica e tecnológica, e ainda cursos de pós-graduação, visando a qualidade formativa, potencial inserção no mercado de trabalho e arranjo produtivo das localidades em que a instituição de educação está inserida (Brasil, 1996).

[3]Esta pesquisa integra a tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, que investiga a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) na Educação Profissional Técnica de nível médio, em um Instituto Federal de Educação (IF). Foi submetida e aprovada em avaliação dos Comitês de Ética em Pesquisa da UEPG e do IF.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A Educação Profissional teve sua origem em 1909, quando Nilo Peçanha, por meio do Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), estabeleceu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Cunha (2000) destaca que desde sua criação, essas escolas profissionalizantes possuíam organização, estrutura e currículo diferenciados em relação às demais escolas presentes no Brasil, promovendo de fato uma ponte de acesso ao mercado produtivo local.

Muitos foram os percursos da Educação Profissional no Brasil desde a sua implantação até a atualidade. Para analisar o contexto nacional atual, é necessário conhecer o processo de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que possui por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), sua principal instituição de promoção da formação profissional da população brasileira.

Os Institutos Federais foram criados em 2008 pela Lei n° 11892/08, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional Técnica e Tecnológica nos diferentes níveis de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008a).

Visando a promoção da inclusão de PcD na Educação Profissional, foi lançado no ano 2000 o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP). Criado pelo Ministério da Educação (MEC) e implantado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O programa visava a implementação de ações inclusivas para o atendimento de PcD nas instituições federais de educação.

O TECNEP havia sido descontinuado antes da criação dos IFs, sendo retomado após a promulgação da Lei 11.982/08 que instituiu a RFEPCT originando os institutos pelo país (Brasil, 2008a), agora sendo denominado como Ação TECNEP (Brasil, 2010).

Foi por meio do TECNEP que se iniciaram as discussões para o desenvolvimento de ações inclusivas voltadas às PcD na RFEPCT. Uma das ações criadas, que persiste até a atualidade como componente da estrutura de funcionamentos das instituições pertencentes à RFEPCT é o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O NAPNE é organizado em cada campus pertencente à RFEPCT, sendo o setor responsável por articular as ações inclusivas no âmbito da instituição e importante para auxiliar na implementação de ações de inclusão de PcD, incentivando adequações, superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como, a compreensão das especificidades de cada condição humana (Brasil, 2010).

É importante ressaltar que o NAPNE aborda uma gama ampla de questões relacionadas à inclusão, incluindo aspectos socioeconômicos, étnico-raciais e outras políticas afirmativas. No entanto, para os propósitos desta pesquisa, nosso foco está na sua atuação específica em relação ao atendimento às PcD que são o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

Na primeira seção deste trabalho, discutimos o percurso metodológico e os principais aspectos quantitativos obtidos pelo levantamento das pesquisas, estabelecendo sua caracterização. Na seção seguinte, analisamos as concepções e as discussões apresentadas nos trabalhos selecionados, organizados de acordo com a temática central de cada pesquisa. Por fim, nas considerações, apresentamos os principais resultados dessa investigação, a partir das tendências defendidas nas pesquisas estudadas.

## Metodologia

Morosini e Fernandes (2014) apontam que para compreender a dinâmica de cada área de estudo, é necessário levantar por meio da revisão de literatura, o estado acerca do conhecimento de determinada área, compreendendo que esta etapa da pesquisa consiste na: "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses e dissertações sobre uma temática específica" (Morosini, Fernandes, 2014, p. 155).

Para isso, destacam que é preciso seguir um caminho metodológico, disposto em algumas fases, sendo: seleção e análise de textos, identificação da temática da pesquisa, leitura e discussão sobre a produção científica, e identificação das fontes e análise de dados. (Morosini, Fernandes, 2014).

Assim, por meio da revisão de literatura buscamos as produções acerca da inclusão na Educação Profissional, em especial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tecnológica (RFEPCT). Entre os meses de março e abril de 2022 realizamos pesquisas nas plataformas de busca: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google *Scholar*, *Scientific Electronic Library Online* Brasil (SciELO*)* e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) com o acesso via comunidade acadêmica federada (CAFE).

A busca pelos trabalhos teve início na plataforma BDTD, seguida por consulta no Portal de periódicos Capes por meio do acesso CAFE. Visando abranger um espectro mais amplo de pesquisas, inclusive as mais recentes, a busca foi ampliada para o *Google Scholar*, plataforma que proporcionou o maior número de resultados. Por fim, a consulta na plataforma SciELO Brasil complementou a pesquisa, buscando identificar trabalhos que não tenham sido encontrados nas etapas anteriores.

Os termos utilizados para a pesquisa foram combinados com o sinal de + e, posteriormente, com os operadores booleanos e, and: educação especial e/and educação profissional; inclusão e/and educação profissional; educação especial e/and ensino profissionalizante; inclusão e/and ensino profissionalizante; educação especial e/and ensino técnico; e, inclusão e/and ensino técnico.

A escolha dos termos teve o objetivo de contemplar as diversas nomenclaturas, oficiais e populares, acerca da Educação Profissional e da educação especial cujo enfoque atual recai à inclusão escolar. A busca se deu por meio da utilização dos descritores nos títulos, palavras-chave e assunto da pesquisa.

Após o levantamento inicial, para proceder com a análise e seleção final dos textos, excluímos os trabalhos repetidos, ou seja, os casos em que os mesmos haviam sido localizados em outra plataforma anteriormente ou duplicados na mesma plataforma de busca, resultando na seguinte configuração, apresentada na tabela 1:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1: Termos utilizados na busca e número de resultados encontrados

| Termo/Plataforma | BDTD | *Google Scholar* | *Scielo* | CAPES/CAFE |
|---|---|---|---|---|
| educação especial - educação profissional | - | 2 | 1 | - |
| Inclusão - educação profissional | 7 | 18 | 7 | 6 |
| educação especial - ensino profissionalizante | - | - | - | - |
| inclusão - ensino profissionalizante | 4 | 4 | 1 | 1 |
| educação especial - ensino técnico | | | 1 | 1 |
| inclusão - ensino técnico | 2 | 2 | 2 | 1 |
| **Total** | **13** | **26** | **12** | **9** |

Fonte: elaboração própria dos autores.

A análise inicial dos 60 trabalhos se deu por meio da leitura dos resumos, na qual foi possível delimitar o tema e objeto das pesquisas, tendo sido selecionadas apenas as que versavam sobre a EPTNM e a inclusão de pessoas com deficiência (PcD).

Nesta etapa, foram excluídos dois artigos que versavam sobre cursos rápidos de capacitação e qualificação profissional. A exclusão se deu, devido ao fato de que esses cursos possuem sistema de ingresso, currículo e avaliação diferentes dos cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, além de serem cursos de curta duração.

Outros dois trabalhos que focaram na Educação Profissional e Tecnológica também foram desconsiderados, uma vez que, neste estudo, buscamos analisar o âmbito dos cursos de nível médio. Ainda, foi excluída uma tese que versava sobre a inclusão de servidores com deficiência no âmbito da RFEPCT e, um artigo que versava sobre a inclusão social, em sentido mais amplo, nos IFs, sem haver uma análise relacionada à inclusão de PcD.

Como resultado da busca, após a exclusão dos trabalhos mencionados, temos a seguinte configuração quanto ao tipo dos trabalhos encontrados: cinco teses, 19 dissertações, 27 artigos e três livros.

Em relação a cada uma delas serão analisados resultados referentes: aos instrumentos de coletas de dados, aos participantes da pesquisa, ao local onde foi realizada a coleta de dados e, uma análise sobre as constatações e observações a partir da pesquisa.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

## Resultados e Discussões

Dentre as teses, dissertações, artigos e livros localizados, sete temáticas principais foram abordadas pelos autores, sendo que a prática docente e a aplicação das políticas públicas de inclusão na educação profissional, foram os temas mais revisitados, conforme disposto no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Teses, dissertações, artigos e livros encontrados, organizados de acordo com a temática central desenvolvida

| Temáticas | Teses | Dissertações | Artigos | Livros | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Prática e Formação Docente | Manica (2013) | Mota (2008), Cordeiro (2013), Mendes (2013), Cardoso (2016), Ramos (2016), Gattermann (2017), Oliveira (2017), Almeida (2021), Angelico (2021), Haramis (2021). | Gomes e Rey (2007), Manica (2011), Figliuzzi, Santos e Guimarães (2016), Silva, Bezerra Jr e Silva (2016), Silva et.al. (2020), Menezes et.al. (2022). | Manica e Caliman (2015), Souza e Ferrete (2020). | 19 |
| Políticas Públicas | - | Anjos (2006), Moura (2013), Alencar (2017), Silva (2017), Lisboa (2017), Gonçalves (2017), Martins (2018). | Kuenzer (2006), Azevedo, Shiroma e Coan (2012), Santos (2013), Lima e Medeiros Neta (2018), Gattermann e Possa (2019), Perinni (2019), Lehfeld, Rosario e Antonini (2021), Oliveira e Ferrão (2021), Cabral, Mota e Gomes (2022), Monteiro et.al. (2022). | Gattermann (2021) | 18 |
| NAPNE | Esteves Neto (2014), Perinni (2017) | - | Dall'Alba e Guerrero (2016), Ferreira (2018), Silva e Lima (2018), Silva, Vale e Pimenta (2020), | - | 6 |
| Acessibilidade | - | Barros (2016) | Ramos, Soares e Gomes (2012), Lopes et.al. (2016), Souza e Alvarenga (2021) | - | 4 |
| Gestão Escolar | Mendes (2017) | Carlou (2014) | Lima, Gregoldo e Carvalho (2021) | - | 3 |
| Mercado de Trabalho | Turchiello (2017) | - | Carvalho e Cavalcanti (2020). | - | 2 |
| Tecnologia Assistiva | - | - | Heidrich et.al. (2016), Bandeira et.al. (2018) | - | 2 |

Fonte: elaboração própria dos autores.

Fica evidente que a preocupação com a inclusão da PcD na Educação Profissional é uma temática de pesquisa recente, tendo resultado no aparecimento dos estudos a partir de 2006. Verificamos que há crescimento das pesquisas na área a partir de 2008, o que coincide com a


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

criação dos Institutos Federais, pela lei 11982/08 (Brasil, 2008a), e com a publicação do documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008b), fomentando os debates acerca da Educação Profissional e da inclusão escolar, impulsionada pela atuação dos IFs.

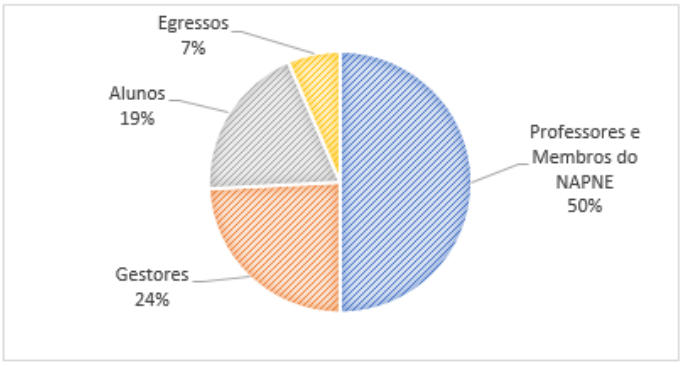
Nos anos anteriores a 2008, localizamos apenas três pesquisas sobre a temática. Já nos dois anos seguintes à publicação da lei de criação dos IFs e da PNEEPEI, não identificamos trabalhos sobre o tema. Uma das hipóteses a esse provável hiato na produção acadêmica é o impacto causado pelas referidas diretrizes políticas, o que fez com que as pesquisas buscassem uma adequação ao novo contexto promovido mediante tais mudanças.

A partir de 2011, entretanto, em todos os anos até 2022, existem publicações sobre a temática, evidenciando que o debate sobre a inclusão na Educação Profissional é uma preocupação crescente entre os pesquisadores.

Para a coleta de dados, foram utilizados cinco tipos de instrumentos, com destaque para a análise documental, em especial das legislações vigentes fundamentando a Educação Profissional e a inclusão no país, presente em 51% das pesquisas. Entre os demais instrumentos utilizados, os questionários e entrevistas estiveram presentes em 37% das pesquisas, enquanto que a realização de grupos focais e observações foram preteridas pelos pesquisadores, sendo utilizadas, respectivamente em 4% e 8% dos trabalhos.

Quanto aos participantes da pesquisa, o maior grupo corresponde aos professores e servidores do quadro técnico-administrativo pertencentes ao NAPNE, como podemos ver no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Perfil do público participante nas pesquisas analisadas




Fonte: elaboração própria dos autores.

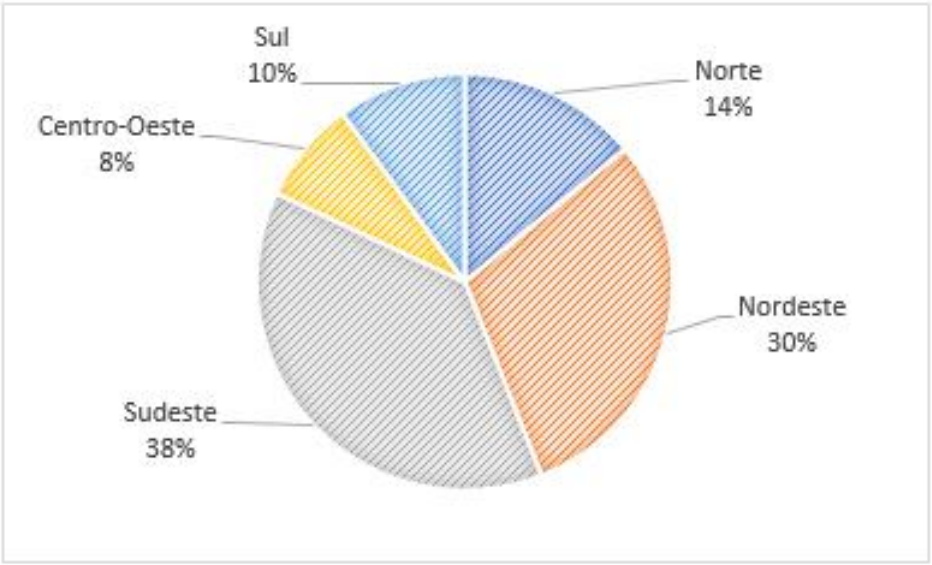

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Importante destacar que, embora sejam a figura central e público-alvo das ações inclusivas, os alunos correspondem a 19% dos participantes. Considerando os professores, membros do NAPNE e gestores, o quadro de servidores foi o principal grupo de participantes, presente em 74% das pesquisas. Assim, as pesquisas se concentraram, em sua maioria, em analisar as condições de ingresso, permanência de PcD e as ações inclusivas desenvolvidas, a partir da visão dos servidores das instituições participantes das pesquisas.

Outro ponto que desperta a atenção é a região onde são desenvolvidas as pesquisas sobre a temática. Como podemos ver no gráfico 2, a seguir, as duas regiões com a maior concentração de pesquisas sobre a inclusão de PcD na EPTNM são respectivamente: sudeste e nordeste.

Gráfico2: Regiões onde foram desenvolvidas as pesquisas analisadas




Fonte: elaboração própria dos autores.

Embora a região sudeste possua maior concentração de universidades e o dobro de estudantes matriculados no ensino superior[4] em comparação com a região nordeste, mesmo assim, os indicadores são próximos quando analisamos o número de publicações sobre o tema.

O que podemos inferir a partir dos dados, corroborando o exposto por Cunha (2000) e Silva (2011), é que a Educação Profissional foi pensada e implantada no país, para atender às classes populares que não conseguiam acessar o ensino superior. Neste viés, a região nordeste,

[4] Segundo o Censo da Educação Superior de 2015, o percentual de estudantes matriculados no ensino superior na região sudeste é de 44%, enquanto na região nordeste o registrado é de 20,6% (INEP, 2015).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

historicamente apontada como uma região com elevados índices de pobreza[5], mesmo possuindo número menor de universidades e de estudantes matriculados no ensino superior, no comparativo com o sudeste, possui grande força no que tange à Educação Profissional, refletindo assim, no número de pesquisas sobre a temática desenvolvidas nessa região.

Quando na lógica de distribuição das instituições de ensino superior, uma região historicamente acometida por problemas socioeconômicos foi preterida, coube à Educação Profissional preencher essa lacuna, levando uma formação de nível técnico e tecnológico para aquela região.

A RFEPCT constitui-se em diversas regiões do país, como a referência e única alternativa formativa para a população, em especial nas áreas distantes dos grandes centros urbanos, colocando em prática o seu objetivo pela Lei de criação dos IFs (Brasil, 2008b) de descentralizar a educação no país, destacando que atualmente, os IFs ofertam desde cursos de qualificação profissional até cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), ultrapassando o caráter de formação estritamente para o desenvolvimento de ofícios manuais.

As pesquisas realizadas foram organizadas em sete temáticas centrais, que nortearam a análise de cada trabalho. Esse procedimento teve como preocupação a identificação dos problemas de pesquisa, assim como os argumentos centrais dos estudos em questão. Assim, as categorias foram sendo formadas pela compreensão do objeto central de cada pesquisa.

Embora existam diferentes temáticas abrangidas nos estudos, identificamos que algumas são tratadas com maior recorrência nas pesquisas. Tais temas são: “prática e formação docente”, trazendo discussões sobre as dificuldades e potencialidades no trabalho docente na perspectiva inclusiva; “políticas públicas”, tangenciada por discussões sobre a legislação que fundamenta a educação profissional e a inclusão; o “NAPNE”, reunindo estudos acerca da atuação do núcleo nos Institutos Federais, a “acessibilidade”, discutindo sobre as condições de acesso às PcD na educação profissional; “gestão escolar”, que traz a visão dos gestores acerca da inclusão; “mercado de trabalho”, que estabelece uma relação entre a formação das PcD na educação profissional e a sua inserção no mercado produtivo; e “Tecnologia Assistiva” apresentando recursos que podem ser utilizados para uma educação em perspectiva inclusiva.

[5] Segundo dados disponibilizados pela Pesquisa de Orçamentos Familiares do IBGE – 2017-2018, a região nordeste possui quase metade das pessoas em situação de pobreza no país, com cerca de 47%. (IBGE, 2019).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**O que as pesquisas dizem sobre a inclusão escolar de PcD na Educação Profissional**

As pesquisas que tiveram foco nas questões acerca da prática e formação docente, buscaram traçar o perfil do docente que atua na EPTNM, preocupados com a formação dos profissionais para trabalhar frente aos desafios propostos no contexto da educação profissional, aliados à inclusão de PcD.

A temática da inclusão na Educação Profissional vem ganhando força, pois é crescente o número de matrículas de PcD, porém, ainda existem problemas estruturais e de falta de pessoal (Manica, 2011; Silva, Bezerra Júnior e Silva, 2016; Silva et.al., 2020), especialmente o baixo número de profissionais como o Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) e profissionais da área de educação especial (Figliuzzi, Santos e Guimarães, 2016; Menezes et.al., 2022).

Devido a esses problemas existentes, as ações inclusivas partem de pequenos grupos de servidores e estudantes, não sendo necessariamente uma ação institucionalizada, o que compromete a sua aplicação no dia a dia da instituição (Mendes, 2013; Cardoso, 2016; Ramos, 2016), tornando a superação das barreiras à inclusão, ainda maiores, uma vez que dependem sempre da tomada de iniciativa dos servidores.

Quanto aos docentes, além de não possuírem contato com a temática inclusiva em sua formação inicial, não possuem oferta de formação continuada ou de programas de capacitação para atuação em contextos inclusivos na Educação Especial nas instituições de ensino em que lecionam (Manica, 2013; Mota, 2008; Cordeiro, 2013), assim, as práticas inclusivas para atendimento de PcD ficam restritas e acabam tornando-se distantes das necessidades dos estudantes.

Essa percepção é ainda apontada na pesquisa de Haramis (2021) na qual os próprios professores, participantes da pesquisa, sinalizam que a falta de formação e preparo para o trabalho com a inclusão de PcD na Educação Profissional, compromete o processo inclusivo, afastando não apenas os alunos com deficiência, mas também, os professores, uma vez que, sentem-se incapacitados para seguir na carreira docente frente à esses desafios.

A prática docente com vistas à inclusão, é necessária para que o processo inclusivo seja efetivado nas instituições, frisando que a formação do professor precisa ser repensada, a partir dos desafios encontrados na ação prática dos professores no contexto da Educação Profissional


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para a inclusão de PcD (Souza e Ferrete, 2020; Manica e Caliman, 2015).

Há a necessidade de constante atualização e engajamento das equipes docentes para que essas ações inclusivas saiam do campo do planejamento, e atinjam a prática (Gattermann, 2017; Oliveira, 2017; Almeida, 2021; Angelico, 2021), sendo importante que as instituições de ensino invistam na capacitação das equipes, proporcionando oportunidades de formação para todos os profissionais.

A formação, seja inicial ou continuada, é importante para o trabalho docente e o desenvolvimento das ações, porém não é a única responsável por elas. Gomes e Rey (2007) apontam que é necessário compreender as crenças, os desejos, as frustrações e os afetos dos professores quanto a sua ação profissional, para que assim possam quebrar a reprodução do ciclo da diferenciação e exclusão dos alunos com deficiência.

Os estudos evidenciam a necessidade de uma reestruturação na formação inicial e continuada docente, destacando que os professores encontram um cenário de insegurança e despreparo para atuação com a inclusão de PcD na educação profissional, que poderia ser pormenorizado com ações de discussão a respeito da temática inclusiva desde a formação docente. É importante, ainda, pensar no planejamento de ações de capacitação das equipes docentes pelas instituições de ensino, possibilitando o desenvolvimento de ações inclusivas à PcD adequadas à realidade de cada instituição.

Nas pesquisas sobre a análise das políticas públicas voltadas à inclusão de PcD na educação profissional, há destaque para a Ação TECNEP (Anjos, 2006; Silva, 2017; Gonçalves, 2017; Lisboa, 2017; Lima e Medeiros Neta, 2018) em que são apresentados os avanços obtidos por meio da aplicação do programa, assim como, debatidos os limites e possibilidades existentes.

Embora a implantação do TECNEP nas instituições pertencentes à RFEPCT tenha sido efetivada, ainda existem lacunas quanto à aplicação de todas as proposições presentes na legislação, especialmente no que diz respeito à execução de ações para a inclusão de PcD.

Esse distanciamento entre o que há disposto na legislação e o que de fato é implementado nas instituições (Gatterman e Possa, 2019; Martins, 2018; Moura, 2013), evidencia que há fragilidades no âmbito das políticas de permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, prevalecendo apenas o foco para seu ingresso nos sistemas de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ensino e as contradições entre o que é implementado nas instituições e os discursos oficiais das políticas públicas.

Como produto dessas políticas e sua implantação parcial, Santos (2013); Perinni (2019); Kuenzer (2006); Azevedo, Shiroma e Coan (2012) pontuam que há uma inserção destes estudantes na educação profissional, porém, a ausência de ações inclusivas visando sua permanência e aprendizagem, comprometem não apenas sua inclusão ao longo do percurso estudantil na instituição, como também sua posterior entrada no mercado de trabalho.

Estabelecendo um resgate histórico das políticas públicas de inclusão de PcD na EPTNM, alguns estudos constatam que as reformas realizadas na legislação mantêm o foco em questões estruturais e de acesso, porém, pouco discutem acerca das condições de permanência para os estudantes com deficiência. (Lehfeld, Rosario, Antonini, 2021; Oliveira, Ferrão, 2021; Cabral, Mota, Gomes, 2022; Monteiro et.al., 2022).

Embora a proposição de políticas públicas seja importante para o planejamento de ações inclusivas, torna-se mais importante a aplicação dessas políticas em sua integralidade, para que de fato, as medidas legais e normativas, atinjam efetividade na prática da promoção da inclusão de PcD na EPTNM, pensando além do ingresso dos estudantes, mas também em sua permanência e êxito escolar.

Nas pesquisas em que o NAPNE foi o tema central, Esteves Neto (2014) buscou investigar os limites da sua atuação nas instituições da RFEPCT, assim como, as percepções de servidores e estudantes acerca do trabalho do núcleo. O autor levantou as questões acerca dos problemas na implementação do NAPNE, como a falta de profissionais e orçamento destinado às ações planejadas pela equipe, desvelando uma espécie de "preconceito institucional" para com o trabalho desenvolvido pelo núcleo.

Os limites encontrados por Esteves Neto (2014), também foram detectados por Perinni (2017), em especial às questões estruturais, porém, destaca que a atuação do núcleo é de fundamental importância para o atendimento de alunos com deficiência na instituição, além de constatar que o NAPNE atende às resoluções propostas pela Ação TECNEP. Dentre as principais ações destacadas, aponta que o atendimento individualizado aos estudantes é uma das alternativas encontradas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, porém, este processo depende do engajamento da equipe do núcleo em


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

parceria com os docentes.

Embora o NAPNE promova ações e discussões acerca da inclusão de PcD nas instituições, ainda é necessário um maior aprofundamento sobre o papel do núcleo e quais as suas atribuições, compartilhando com a comunidade escolar essas informações (Dall'Alba e Guerreiro, 2016; Ferreira, 2018; Silva, Vale e Pimenta, 2020). Ainda é necessária uma maior capacitação da equipe do núcleo e dos demais servidores, em especial os docentes, para trabalhar na perspectiva inclusiva e planejar as adequações pedagógicas necessárias para o atendimento às PcD.

A pesquisa de Silva e Lima (2018) focou na atuação do NAPNE para a inclusão de alunos surdos na EPTNM. Elas estabelecem uma análise a partir das políticas existentes e a atuação do núcleo dentro da instituição. Concluem que existe um movimento crescente de matrículas de alunos surdos na instituição e, que dentre o quadro profissional do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) existe a contratação de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS). Porém, é necessária uma maior articulação entre o NAPNE, os profissionais intérpretes e os docentes, para que seja promovida a inclusão desses alunos e, não apenas o acesso.

Mesmo com os limites existentes na atuação do núcleo nas instituições, é notória a importância do trabalho desenvolvido pelo NAPNE para o planejamento das ações inclusivas, a disseminação de ideias e o planejamento de ações visando a superação de barreiras à inclusão das PcD.

Os estudos realizados, nos quais a temática central é a acessibilidade, focaram nas questões de adequações estruturais e arquitetônicas das instituições de ensino, além de apontar outras barreiras encontradas para que as PcD possam ser incluídas na EPTNM. Todas as pesquisas foram realizadas tendo como campo os Institutos Federais de Educação, pertencentes à RFEPCT.

A pesquisa de Souza e Alvarenga (2019) trata-se de uma revisão de literatura sobre as produções que versavam acerca das condições de acessibilidade para alunos surdos. Alguns estudos apontam as contradições que dizem respeito a acessibilidade arquitetônica, destacando que faltam recursos adaptados para serem utilizados pelos estudantes, sendo necessário um avanço estrutural para que a efetividade da inclusão seja atingida. Além da estrutura, é ressaltada a ausência de profissionais, como os TILS, comprometendo a inclusão destes


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estudantes nas instituições (Barros, 2016; Souza e Alvarenga, 2019).

As condições de acessibilidade em cada instituição norteiam as ações do NAPNE (Lopes et. al., 2016), o que leva a uma reflexão para todos os atores que compõem o espaço escolar, uma vez que a comunidade escolar espera que o NAPNE seja o articulador da inclusão na instituição, na tomada de decisões e na implementação de ações inclusivas.

Ramos, Soares e Gomes (2012) estabeleceram uma relação entre o acesso de PcD na EPTNM com a questão socioeconômica do interior de Rondônia, região em que a instituição está inserida. Observaram que o ingresso de estudantes com deficiência na instituição está concentrado nas classes média e alta, contrariando o caráter historicamente voltado para o atendimento das classes populares. Inferem que, o fato de serem PcD, pode ter condicionado a escolha e o direcionamento à EPTNM, mesmo pertencendo a classes sociais mais abastadas. Constatam ainda que, há uma contradição entre o discurso e a prática acerca da inclusão, refletindo negativamente nas condições de acesso por meio do processo seletivo e também no desenvolvimento das atividades para permanência dos alunos com deficiência na instituição.

Embora os IFs tenham surgido recentemente e contem com muitas instalações novas, planejadas e construídas para atender a demanda da educação profissional, ainda são encontradas barreiras arquitetônicas nas edificações, além de persistirem barreiras atitudinais a serem superadas para que a inclusão das PcD seja potencializada.

As pesquisas sobre a gestão escolar focaram em conhecer a visão dos gestores a respeito da inclusão das PcD nas instituições de Educação Profissional. Analisando as ações para a promoção da inclusão nos Institutos Federais a partir da ação da equipe gestora, constata-se que essas ações estão vinculadas à postura e atuação da gestão local de cada campus (Mendes, 2017), na busca pelos recursos, contratação de pessoal de apoio especializado e ainda, de capacitação para sua equipe de servidores. Assim, as condições não são iguais em todos os campi, uma vez que, a atuação dos gestores impacta diretamente na obtenção ou não dos recursos.

Fica clara a complexidade do processo de inclusão, uma vez que os gestores das instituições da RFEPCT, participantes da pesquisa, percebem que a instituição é responsável por incluir as PcD, mas que precisam construir caminhos para atender a essa demanda. Além disso, os gestores demonstram preocupação com a falta de capacitação dos professores e falta


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de clareza sobre o papel do NAPNE na instituição, apontando ser necessário um trabalho conjunto com a reitoria para pensar na minimização das limitações à inclusão. (Carlou, 2014; Lima, Gregoldo, Carvalho, 2021),

A respeito do mercado de trabalho e a inserção de PcD egressas da EPTNM, Turchiello (2017) estabelece uma análise dos registros e dados oficiais levantados junto às instituições da RFEPCT, observando que a Educação Profissional acaba se reconfigurando para atender a necessidade de investimento em capital humano no contexto contemporâneo, buscando alinhar-se à lógica neoliberal de mercado.Assim, a autora destaca que, a escolarização de PcD na EPTNM visou atender, prioritariamente, as demandas da lógica neoliberal de mercado, sem a preocupação de propiciar o acesso à educação integral e humana.

Entendendo a concepção de trabalho como princípio educativo no contexto da Educação Profissional, é relevante ressaltar a importância do desenvolvimento da inclusão por meio da EPTNM, evitando que os seus alunos sejam formados enquanto mão-de-obra alienada para o mercado, sendo necessária a promoção de uma formação focada no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão crítico e preparado para inserção no mercado de trabalho (Carvalho e Cavalcanti, 2020).

As pesquisas apontam que a EPTNM se abriu para a qualificação de PcD visando atender à demanda legal do mercado de trabalho, destacando que a educação deve abarcar a formação de cidadãos, por meio de uma formação integral e de qualidade, indo além da capacitação de mão de obra.

Quanto à Tecnologia Assistiva e aos recursos disponíveis para atuação dos profissionais da educação, há destaque para as dificuldades na produção e adaptação de materiais, visando a melhoria do ensino-aprendizagem na educação profissional e inclusiva (Heidrich et. al., 2016; Bandeira et. al., 2018), sendo que os recursos de comunicação disponíveis para alunos com deficiência auditiva, como o aplicativo *hand talk*[6] ainda são desconhecidos pelos docentes e discentes de cursos técnicos, assim, necessitam de maior conhecimento a respeito de sua utilização, compreendendo que, apenas a sua utilização não é garantia para que seja efetivada a inclusão desses estudantes.

[6]O "*Hand Talk*" é um aplicativo, criado em 2013, para *smartphones e tablets* que converte em tempo real conteúdos do português para Libras, seja ele digitado, falado ou até fotografado. O aplicativo está disponível em: https://www.handtalk.me/br/aplicativo/


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os recursos disponíveis são importantes, uma vez que, possibilitam condições de trabalho para os servidores e, condições de aprendizagem aos estudantes, porém, não podem ser utilizados como única alternativa para a inclusão. Eles não substituem o trabalho docente; as adequações propostas pelo NAPNE ou demais atores que pensam nas práticas inclusivas para PcD nas instituições de Educação Profissional.

## Considerações Finais

A Educação Profissional no Brasil, desde sua criação, como destaca Cunha (2000), foi voltada à qualificação das classes populares, uma vez que não possuíam acesso ao ensino superior, assim, tinham nessa modalidade de educação, uma alternativa para a capacitação dessa parcela da população.

O percurso histórico da Educação Profissional mostra que o campo político e suas transformações, permeiam as alterações de tendências na construção da educação profissional no país, porém, as PcD permaneceram à margem desse processo. Castel (2011) destaca que, a população com deficiência pode ser enquadrada no contexto das minorias excluídas da sociedade civil, indo além da questão socioeconômica, mas encontrando-se numa situação de vulnerabilidade. Embora a Educação Profissional tenha sido concebida para o atendimento às minorias e classes populares da sociedade, as PcD não foram contempladas pelas ações educacionais e profissionalizantes.

Mesmo que existisse a preocupação em formar mão de obra qualificada e também em reduzir a parcela da população em condição de vulnerabilidade pela falta de qualificação, as PcD permaneciam excluídas desse contexto da Educação Profissional até meados de 1980, não participando das ações executadas e nem do mesmo ambiente que o restante da população, permanecendo segregadas em instituições de atendimento especializado de cunho meramente assistencialista.

Ao manter as PcD distantes da Educação Profissional é reforçado o sistema de reprodução das contradições sociais. Bourdieu (2013) aponta que ao reproduzir o que a sociedade e o sistema educacional transmitem, a escola assume um papel de herdeira e reprodutora das injustiças hierárquicas e sociais, mantendo as PcD em uma condição de vulnerabilidade, à margem do processo educacional da EPTNM.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A partir da análise das pesquisas empreendidas neste estudo, é reforçada essa herança de exclusão, uma vez que, as ações para inclusão de PcD na EPTNM passam por processos de implementação, buscando minimizar os desafios e as barreiras históricas para a inclusão escolar desse grupo social.

O avanço na proposição de políticas públicas pela inclusão de PcD, por meio da inclusão na EPTNM nos Institutos Federais, constitui importante conquista, materializada a partir de iniciativas comuns, tais como, políticas de acesso (reserva de vagas) e estruturação dos NAPNEs em toda a Rede Federal. E, também, por iniciativas distintas, as quais dependem da mobilização da gestão de cada instituição, tais como, a ampliação do debate institucional sobre a importância da acessibilidade, da formação continuada docente, do investimento em Tecnologia Assistiva, entre outras demandas necessárias. Deste modo, garantir a efetividade das políticas de inclusão escolar na EPTNM; investir na capacitação dos profissionais da educação para trabalhar em uma perspectiva inclusiva; ouvir as PcD para compreender suas necessidades são pontos essenciais para a promoção da educação inclusiva na Educação Profissional.

## Referências

ALENCAR, Ligyanne Karla de. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional**: ações e possibilidades no Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio Grande Do Norte. 143p. (Dissertação de mestrado). Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio Grande Do Norte, 2017. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372. Acesso em: Abr. 2022.

ALMEIDA, Nayara Barbosa de. **Inclusão na educação profissional e tecnológica**: uma análise do Instituto federal do Norte de Minas Gerais. 126p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2021. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2701. Acesso em: Abr. 2022.

ANGELICO, Andréia Aparecida de Oliveira. **Inclusão escolar na educação profissional técnica:** reflexões sobre a perspectiva de professores e coordenação pedagógica. 164p. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2021.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 107p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full Acesso em: Mai. 2022.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto, & COAN, Marival. **As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica:** sucessivas reformas para atender a quem. Boletim Técnico Do Senac, 38(2), 27-40, 2012. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164. Acesso em: Abr. 2022.

BANDEIRA, Italo Douglas Costa, CAMILLO, Júlio Cesar, COSTA NETO, Luiz Pereira da, MUNIZ, Pedro BancillonVentin, & PINTO, Renata da Purificação. **O uso do hand-talk como meio de inclusão para alunos com deficiência auditiva na educação profissional**. Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino, (5), 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/19548. Acesso em: Abr. 2022.

BARROS, Maxiliano Batista. **Inclusão e educação profissional**: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo. 76f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2175 Acesso em: Mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 1909, Seção 1, p. 6.975, 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: Nov. 2021.

BRASIL**. Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.839, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: Dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento Base. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep.pdf Acesso em: Dez. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.892/08** de 29 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: Jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial**. Documento Orientador da PolíticaNacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: Jun. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

CABRAL, Elís Fabia Lopes, MOTA, Luzia Matos, & GOMES, Tereza Kelly. **Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 1(22), 1-16. https://doi.org/10.37156/rbep.v1i22.11694, 2022. Acesso em: Mai, 2022.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**166 f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/4804 Acesso em: Abr. 2022.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional:** Visão dos gestores do IFRJ. 148f. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/dissertacao_carlouAmanda_2014.pdf Acesso em: Mar. 2022.

CARVALHO, Ermans Quintela, & CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica:** abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. Research, Society and Development, 9(5), e115953219, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/3219/4952 Acesso em: Mar. 2022.

CASTEL, Robert. As Armadilhas da exclusão. In**: Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2011.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liutheviciene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional.** 184f. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/91207 Acesso em: Mar. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

DALL'ALBA, Jacira, & GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: Contribuições do NAPNE do IFAM. **Anais IFAM Eixo 25**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/3380188782016. Acesso em: Mai. 2022.

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Preconceito e Contato Intergrupal**: Um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. 255f. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6954/1/arquivototal.pdf. Acesso em: Mar. 2022.

FERREIRA, Rejane Gomes. Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica: Vislumbrando Desafios Possíveis. **Anais III Cintedi**. IFRN, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44586 Acesso em: Mai. 2022.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

FIGLIUZZI, Renato Cesar, SANTOS, Washington Romão dos, & GUIMARÃES, Kênia Cristina Tinelli. **Inclusão do aluno surdo na educação profissional:** a importância da interação entre o intérprete de libras e os demais atuantes no processo de ensino do curso técnico da Escola Estadual Leopoldino Rocha em Itapemirim-ES. Revista Estação Científica, (15), 2016. Disponível em: https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2252 Acesso em: Abr. 2022.

GATTERMANN, Beatris. **Inclusão na educação profissional**. Pimenta Cultura, 2021.

GATTERMANN, Beatris. **Inclusão no IF Farroupilha Campus Santo Augusto**: conjunto de práticas políticas que tem produzido sujeitos. 159f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14384 Acesso em: Abr. 2022.

GATTERMANN, Beatris, & POSSA, Leandra Bôer. O Processo De Inclusão Enquanto Política Para A Educação Profissional Brasileira. **Reflexão e Ação**, 29(1), 169-186, 2019. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12393 Acesso em: Abr. 2022.

GOMES, Cláudia, & REY, Fernando Luis Gonzalez. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, 27(3), 406-417, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCgYGbJDnJ55N/?lang=pt Acesso em: Mai. 2022.

GONÇALVES, Lizandra Falcão. **Ação TECNEP**: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, Campus São Vicente Do Sul. 143f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13635 Acesso em: Mai. 2022

HARAMI, Fabiana Fernandes. **Inclusão na Educação Profissional:** um estudo de caso sobre a formação docente para atuar com alunos com deficiência. 244f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/cee7fef3-7871-4e1e-b6e9-93ebf491899d Acesso em: Abr. 2022

HEIDRICH, Regina de Oliveira, ESPANHOL, Elisabete Kops, LISBOA, Vívian Boldt Guazzelli, & OLIVEIRA, Sandra de. Tecnologia Assistiva Para A Inclusão De Pessoas Com Deficiência Na Educação Profissional. **Revista PRÂKSIS**, 13(1), 75-85, 2016. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/435 Acesso em Mai. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa de Orçamentos Familiares**: 2017-2018. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/24786-pesquisa-de-orcamentos-familiares-


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

2.html Acesso em: out. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Superior: 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior Acesso em: out. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, 27, 877-910, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/abstract/?lang=pt# Acesso em: Mai. 2022.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza, ROSARIO, Maria Eduarda Oliveira, & ANTONINI, Livia Masson. Análise da Educação Profissional Brasileira sob o viés da Inclusão. **Brazilian Journal of Development**, 7(9), 89078-89094, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-190 Acesso em: Abr. 2022.

LIMA, Eva Lídia Maniçoba de, & MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Implementação de Políticas Públicas Educacionais para a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional: o CEFET-RN e a Ação TEC NEP. **Research, Society and Development**, 7(11), 01-15, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560659018004/ Acesso em: Abr. 2022.

LIMA, Cícero Batista dos Santos, GREGOLDO, Reinaldo Araújo, & CARVALHO, Marco Antonio de. Um Olhar Sobre A Inclusão Escolar Na Educação Profissional: A Percepção Dos Gestores Sobre A Educação Inclusiva. **Anais da XVII Semana de Licenciatura** - ISSN: 2179-6076, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354559789_UM_OLHAR_SOBRE_A_INCLUSAO_ESCOLAR_NA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_A_PERCEPCAO_DOS_GESTORES_SOBRE_A_EDUCACAO_INCLUSIVA. Acesso em: Mai. 2022.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros.** 118f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24270 Acesso em: Mai. 2022.

LOPES, Sérgio Costa, MARTINS, Carlos Santos, CHAVES Andreia Aparecida da Silva, & TAVARES, Antonio Carlos. Educação Profissional e Tecnológica: a acessibilidade como garantia de inclusão a alunos com deficiência [V-FEPTI]. **Revista eixo**, 5(2). Disponível em: https://doi.org/10.19123/eixo.v5i2.323, Acesso em: Mar. 2022.

MANICA, Loni Elisete, & CALIMAN, Geraldo. **A inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho.** Paco Editorial, 2015.

MANICA, Loni Elisete. **Educação profissional**: o perfil docente para trabalhar com alunos


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

com deficiência e os limites/possibilidades da inclusão. 415f. (Tese de Doutorado). Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/758. Acesso em: Abr. 2022.

MANICA, Loni Elisete. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. Revista Iberoamericana de Educación / **Revista Ibero-americana de Educação**, 55(4), 2011. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/4004Manica.pdf. Acesso em: Mai. 2022.

MARTINS, Juliana Cristina Maciel. **Políticas para inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional:** um estudo realizado em uma instituição da RFEPCT-MG. 183f. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_MartinsJC_1.pdf Acesso em: Abr. 2022

MENDES, Joselma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES vitória**: narrativas dos protagonistas. 216f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2366/1/tese_6760_Joselma.pdf. Acesso em: Abr. 2022

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Brasileiros.**168f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ee524faa-9583-4cef-a0f2-1d69ca5f3da0 Acesso em: Mai. 2022

MENEZES, Melissa Rossana de Oliveira, COSTA, Lenin Mendes, SILVA, Gessika Cecília Carvalho da, & FIORI, Ana Paula Santos de Melo. Inclusão de alunos surdos no contexto da educação profissional e tecnológica: resultados de uma pesquisa diagnóstica. **Research, Society and Development**, 11(4), e14311427007, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/27007/23763/317657. Acesso em: Abr. 2022

MONTEIRO, Patrícia Ortiz, REZENDE, Ana Paula Nogueira de Barros, D'ÁVILA, Juliana Guratti, & FARIA, Viviane Aparecida Lopes Monteiro de. Desafios Da Inclusão Do Indivíduo Com Transtorno De Espectro Autista (Tea) Na Educação Profissional. **Cadernos Cajuína**, 7(1), 2022. Disponível em: https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/539. Acesso em: Abr. 2022

MOROSINI, Marília Costa, & FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875. Acesso em: Ago. 2021.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOTA, Rosângela Maria de Sales. **A Educação Especial no Ensino Profissionalizante das Escolas Agrotécnicas Federais:** possibilidades de inclusão. 126f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/tede/110. Acesso em: Mai. 2022.

MOURA, Katia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional o caso do Instituto Federal Pernambuco Campus Recife**. 124f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4751. Acesso em: Mai. 2022.

OLIVEIRA, Sarah Cruz de Souza, & FERRÃO, Tassiane dos Santos. Os caminhos da inclusão das pessoas com deficiência: a evolução até a educação profissional e tecnológica da Rede Federal. **Research, Society and Development,** 10(12), e504101220702, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20702/18479. Acesso em: Mai. 2022.

OLIVEIRA, Tiago Henrique Borges de. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola:** considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé. 82f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329866807. Acesso em Abr. 2022.

PERINNI, Sanandreia Torezani. Educação Profissional E Tecnológica E O Processo De Inclusão Escolar: Aspectos Históricos E Legais. **Revista Científica Intelletto.** Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil, 4 (especial), 125-146, 2019. Disponível em: https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/190. Acesso em: Mai. 2022.

PERINNI, Sanandreia Torezani. **Do Direito À Educação**: O Núcleo De Atendimento Às Pessoas Com Necessidades Específicas E A Inclusão Escolar No IFES. 227f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/5212582e-02db-4a25-9d2e-cc359784a1d3/full. Acesso em: Abr. 2022.

RAMOS, Ismar Batista. **Inclusão na educação profissional:** uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG. 139 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1330. Acesso em: Abr. 2022.

RAMOS, Maria da Rocha, SOARES, Domingos Perpétuo, & GOMES, Marco Antonio de Oliveira. Educação profissional em Rondônia e o discurso da inclusão: um estudo de caso. **Revista HISTEDBR** On-line, 46, 238-250, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312655494_Educacao_profissional_em_Rondonia_e_o_discurso_da_inclusao_um_estudo_de_caso. Acesso em: Abr. 2022.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

SANTOS, Katia Cristina Bezerra. **A Política De Inclusão Na Educação Profissional**: O Caso Do Instituto Federal De Pernambuco/Campus Recife. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4751. Acesso em: Mai. 2022.

SILVA, Isabel Cristina Martins da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional**: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Campus Vitória de Santo Antão. 114f. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola), 2011. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/tede/170. Acesso em: Abr. 2022.

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil**: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas. 179f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13038. Acesso em: Abr. 2022.

SILVA, Jéssica Aires, BEZERRA JUNIOR, Elias Vidal, & SILVA, Janio Carlos Nascimento. A inclusão na educação profissional e tecnológica: a situação de alunos com necessidades específicas no Campus Porto Nacional do IFTO. **Anais do VI JICE,** 2015. Disponível em: https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/jice/6jice/paper/viewFile/6893/3459. Acesso em: Mai. 2022.

SILVA, Laís Salustiano da, & LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão Do Surdo Na Educação Profissional E Tecnológica: A Atuação Do Napne Na Garantia Desse Direito**. Anais VII Sem. Pesquisa em Política e Gestão da Educação** UFCG, 2018. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/d/d4/INCLUSAO_DO_SURDO_NA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_E_TECNOLOGICA_A_ATUACAO_DO_NAPNE_NA_GARANTIA_DESSE_DIREITO.pdf. Acesso em: Mai. 2022.

PIMENTA, Jussara Santos, SILVA, Augusto Barbosa, & VALE, Monnike Yasmin Rodrigues do. Atuação Do Napne Em Adaptações Curriculares Para A Inclusão Na Educação Profissional. **Rev. Educ. Esp. em Debate**, 5(10), 37-51, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32021. Acesso em Abr. 2022.

SILVA, Fernanda Souza da, PAULA, Laíse do Nascimento, COSTA, Talita Soares Lago Duarte, RIBEIRO, Francisco Adelton Alves, & PEREIRA, Alvaro Itaúna Schalcher. Educação Profissional E A Inclusão De Pessoas Com Deficiência: Um Mapeamento Sistemático. **Revista Brasileira Da Educação Profissional E Tecnológica**, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8199. Acesso em Abr. 2022.

SOUZA, Evaneyde dos Santos, & FERRETE, Rodrigo Bozi**. Práticas educativas de linguagem e inclusão**: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica – Aracaju, 2020. Disponível em: https://ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/2020/praticas-educativas-de-linguagem-e-


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inclusao.pdf. Acesso em: Mai. 2022.

SOUZA, Elisabete Marques Cardozo de, & ALVARENGA, Elenice Monte. Acessibilidade e inclusão de surdos na Educação Profissional nos Institutos Federais. **Ensino & Pesquisa**, 19(3), 2021. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/4478. Acesso em: Abr. 2022.

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. 230f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14610. Acesso em: Abr. 2022.

Submissão em: 16/05/2024
Aceito em: 18/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# REDISTRIBUCIÓN, RECONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN COMO EJES PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Mónica del Carmen Reyes Verduzco[1]

**Resumen:** El capítulo reflexiona sobre el continuo derecho a la educación, justicia social, democracia para personas con discapacidad, en relación con tres ejes de análisis propuestos por Nancy Fraser: *reconocimiento, redistribución* y *representación*. Desde el punto de vista metodológico, se trata de un ensayo teórico. Si se entiende que el espacio educativo es el ámbito privilegiado de inclusión social, donde la persona con discapacidad que se encuentra en proceso de formación y desarrollo concreta niveles de escolaridad; se identifica, se construye y se proyecta para consolidar su inclusión en otros ámbitos de la vida, entonces la inclusión educativa debiera estar vinculada a la defensa de la dignidad e igualdad de estas personas; a la tarea de mejorar las condiciones de los centros educativos, para que estos ofrezcan una mayor participación y calidad en los aprendizajes; a la promoción de las actividades culturales y de representación e identidad comunitarias, en un afán de reducir la exclusión. Sin embargo, aunque los criterios para la equidad y la inclusión están garantizados, la participación social y la calidad de los aprendizajes no lo están (*redistribución*). Por su parte, la coexistencia de un modelo de educación especial junto a uno regular, impide el desarrollo de un sistema inclusivo y el *reconocimiento* de que la diversidad es un valor. Así, ninguna sociedad puede preciarse de ser demócrata, si no hay justicia social reivindicatoria de todos los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación *(representación)* para las personas con discapacidad.

**Palabras clave***:* Inclusión educativa. Derechos humanos. Justicia social. Personas con discapacidad.

# REDISTRIBUIÇÃO, RECONHECIMENTO E REPRESENTAÇÃO COMO EIXOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

**Resumo:** O artigo reflete sobre o direito à educação, justiça social e democracia para pessoas com deficiência como um *continuum*, em relação aos três eixos de análise propostos por Nancy Fraser: *redistribuição, reconhecimento* e *representação*. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um ensaio teórico. Partindo do entendimento que o espaço educativo é o espaço privilegiado de inclusão social, onde a pessoa com deficiência que se encontra em processo de formação e desenvolvimento de seus níveis de escolaridade; é identificada, construída e projetada para consolidar a sua inclusão em outras áreas da vida, então, a inclusão educacional deve estar ligada à defesa da dignidade e da igualdade das pessoas; à tarefa de melhorar as condições dos estabelecimentos escolares, para que ofereçam maior participação e qualidade na aprendizagem; à promoção de atividades culturais e de representação e identidade comunitária, num esforço para reduzir a exclusão. No entanto, embora os critérios de equidade e inclusão estejam garantidos, a participação social e a qualidade da aprendizagem não o são (redistribuição). Por sua vez, a coexistência de um modelo de educação especial segregacionista com um modelo de educação regular impede o desenvolvimento de um sistema inclusivo e o reconhecimento de que a diversidade é um valor. Assim, não podemos orgulhar-nos de sermos democratas se não houver justiça social que reivindica todos os direitos humanos, incluindo o direito à educação (representação) para pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Inclusão educacional. Direitos humanos. Justiça social. Pessoas com deficiência.

[1] Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO/ Becaria CONACyT). Maestra en Pedagogía por la Universidad de Colima (Becaria CONACyT). Profesora de pregrado y posgrados en educación en la Universidad Multitécnica Profesional (Colima, México). E-mail: monicarv0711@gmail.com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# REDISTRIBUTION, RECOGNITION AND REPRESENTATION AS AXES FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION

**Abstract:** The chapter reflects on the continuous relationship between the right to education - social justice - democracy, for people with disabilities, using Nancy Fraser's three proposed axes of analysis: *recognition, redistribution,* and *representation*. From a methodological point of view, this is a theoretical essay If we consider the educational space as privileged for social inclusion, where individuals in the process of learning and development achieve different educational levels, identify, construct and project themselves for inclusion in other aspects of life, then educational inclusion should be linked to defending the dignity and equality of individuals. This involves improving the conditions of educational institutions to enhance participation and learning quality, promoting cultural activities and community representation and identity to reduce exclusion. However, although the criteria for equality and inclusion are guaranteed, social participation and quality of learning are not (redistribution). Aditionally, the coexistence of a special education model alongside a regular one, impedes the development of an inclusive system and the recognition of diversity as a value. Therefore, no society can truly be democratic without social justice advocating for all human rights, including the right to education (representation). As a consequence, it is essential to accelerate progress in the social and educational inclusion of individuals facing learning barriers and/or disabilities.

**Keywords:** Educational inclusión; human rights; social justice, people with disabilities.

## Introdução

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) reconoce la importancia fundamental de la educación como un medio para el desarrollo individual y colectivo, y, más tarde, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, en 1965, reafirma la obligación de los Estados firmantes de garantizar ese derecho sin discriminación por motivos de raza, color u origen étnico.

Por su parte, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979), representó un paso importante en la lucha contra la discriminación de género, reconociendo el derecho de las mujeres a la educación en igualdad de condiciones con los hombres, en términos de acceso, participación y logro en todos los niveles de enseñanza.

Para el caso de las infancias, la Convención de los Derechos del Niño, adoptada en 1989, reconoce también el derecho del niño y de la niña a una educación inclusiva y equitativa que contribuya al desarrollo de su personalidad, sus aptitudes y su capacidad mental y física, en condiciones de libertad y dignidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pondera, por su parte, el derecho de estas personas a la educación inclusiva en igualdad de condiciones con las demás, dentro de un sistema educativo general.

Todos estos documentos normativos reflejan el compromiso global con la promoción de la educación como un derecho humano fundamental, así como con la eliminación de todas las formas de discriminación y la construcción de sociedades inclusivas y equitativas.

En México, en 2014, el Estado aprobó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), la cual les reconoce como titulares de derechos y garantiza su pleno ejercicio, respeto, protección y promoción a una educación de calidad, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. (México, 2014). En esta ley se establece que, para el caso de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, las autoridades están obligadas a implementar medidas de nivelación, de inclusión y acciones afirmativas, considerando los principios de participación, respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad, como parte de la diversidad y la condición humana, así como establecer el diseño universal de accesibilidad, acciones de sensibilización que eviten estereotipos y prejuicios entre la población. También considera facilitar un intérprete o medios tecnológicos para obtener información o comunicarse, cuando fuere necesario.

De este modo, lograr la inclusión social y educativa se ha convertido en un objetivo fundamental de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, las comunidades y personas en desventaja económica, social y educativa, enfrentan numerosas barreras que obstaculizan su plena participación y acceso a oportunidades de crecimiento y desarrollo. En ese sentido, este artículo se caracteriza metodológicamente como un ensayo teórico y explora los conceptos de redistribución, reconocimiento y representación, propuestos por Fraser (2008a, 2008b), y examina su importancia como ejes para promover la inclusión educativa.

## La dimensión de la redistribución en la educación

La redistribución se refiere a la distribución equitativa de los recursos, riqueza y oportunidades para garantizar que todas las personas tengan acceso a lo necesario para una vida digna y logren el progreso social. Es claro el enfoque económico de la esfera de la redistribución en el papel de la justicia social, pero en el ámbito educativo, la redistribución ocupa un lugar importante en la inclusión de todo el estudiantado, sin importar su origen socioeconómico, pues


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

implica, además, la implementación de políticas y programas que reduzcan las desigualdades existentes. Esto puede incluir la asignación de mayores recursos a las comunidades desfavorecidas, la ejecución de becas y programas de apoyo financiero para estudiantes de bajos ingresos, sistemas de educación y atención médica accesible, así como la eliminación de barreras que impiden el acceso a una educación de calidad.

En ese sentido, en muchos países de Latinoamérica la distribución de los recursos en la educación ha sido desigual e inequitativa. Para el caso de México, por ejemplo, en el 2023 el gasto público para educación representó 3.24 puntos del Producto Interno Bruto (PIB), lo cual se encuentra por debajo de los niveles de prepandemia, de 3.84 puntos del PIB, y, al menos, 0.76 puntos por debajo de la recomendación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la región, de entre 4.0 y 6.0% del PIB. (Llanos, 2022).

La desigualdad económica es una barrera significativa para el acceso a una educación de calidad en México. Las disparidades en la distribución de recursos educativos perpetúan la brecha entre los sectores que menos ingresos tienen y los que más; entre las zonas urbanas y las rurales o urbano marginales; entre el acceso a la tecnología y materiales educativos y los que no los tienen, lo cual resulta en una desigualdad educativa insoslayable.

A ello se aúna, más recientemente, la violencia, la inseguridad y el acoso escolar, afectando de manera significativa el entorno educativo, creando barreras para el aprendizaje y la participación, pues el estudiantado se siente inseguro, tienen dificultades para asistir y permanecer en la escuela y, en ocasiones, la abandona prematuramente.

Para el caso de las personas con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación social, solo recientemente se trabaja en México en la provisión de materiales educativos adaptados; se cuenta con pocos equipos de apoyo especializado para atender las necesidades educativas que presentan, y no existe un plan integral de inclusión en infraestructura, educación, salud, transporte, tecnologías de la información y apoyos variados que requieren.

Al abordar la desigualdad económica, la redistribución allana el camino hacia una sociedad más equitativa, en la que las personas puedan alcanzar su potencial, independientemente de su origen socioeconómico, pues se trata no sólo de garantizar la igualdad económica, sino también la igualdad de oportunidades. Esto compromete crear


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

condiciones equitativas para que todo el estudiantado pueda tener acceso a una educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita, laica y de excelencia (México, 2019), como lo demanda la Constitución Mexicana, independientemente de su origen socioeconómico, raza, género u orientación sexual.

Para atender las causas de fondo, el gobierno del presidente López Obrador (2018-2024) previó ofrecer educación relevante al entorno social, cultural, económico y geográfico del estudiantado, así como inclusiva al reconocer sus necesidades, intereses, ritmos y talentos. Algunos ejemplos de instrumentos de política educativa que apoyaron este propósito son la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y los programas Universidades para el Bienestar Benito Juárez García y la Escuela es Nuestra. A la par, este gobierno buscó consolidar los beneficios de dichas políticas apoyando a quienes se encuentran en desventaja, a partir de intervenciones como la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia y un conjunto de programas redistributivos de oportunidades y recursos como las Becas Elisa Acuña, las Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez y la Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez. (Mexico, 2020). En ese sentido, habrá que valorar los impactos de estas políticas y estrategias a mediano y largo plazo, dada la continuidad que se prevé del proyecto de gobierno del Lic. Andrés Manuel López Obrador en la persona de la nueva presidenta, la Dra. Claudia Sheinbaum Pardo.

**Entendiendo el concepto de reconocimiento en la redistribución**

Además de la redistribución de los recursos materiales, el reconocimiento es otro factor clave para lograr la inclusión social. El reconocimiento implica valorar y respetar la identidad y la autonomía de cada persona. Se trata de garantizar que todas las personas sean vistas y tratadas con dignidad, respeto y consideración. Por ello, el reconocimiento conlleva una lucha contra la discriminación y la estigmatización de determinados grupos sociales, como las minorías étnicas, las mujeres o las personas LGTBQ+, pues es a través del reconocimiento que se puede construir una sociedad inclusiva y libre de prejuicios.

El reconocimiento se centra también en abordar las desigualdades culturales y simbólicas que surgen de la falta de visibilidad de ciertos grupos o identidades, y enfatiza la importancia de respetar la diversidad como un valor fundamental que garantiza que la voz de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

todos sea escuchada y respetada.

En el contexto de la inclusión social y educativa, el reconocimiento implica combatir la discriminación, los prejuicios y la estigmatización basados en factores como raza, etnia, género, sexualidad o discapacidad. Llama a crear espacios inclusivos donde las personas puedan expresar sus identidades sin temor a la marginalización y donde se valore su contribución, por mínima que esta sea. Implica, además, la inclusión de perspectivas amplias y diversas del currículo y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de la evaluación, así como garantizar que todo el estudiantado tenga acceso a oportunidades y recursos para desarrollar plenamente su potencial. Esto puede incluir la implementación de programas de tutoría y apoyo académico para estudiantes que enfrentan desafíos particulares, y la promoción de prácticas educativas que fomenten la participación activa de todo el alumnado.

En América Latina se había avanzado significativamente respecto de garantizar la educación para todos, pero la pandemia ha dificultado la consolidación de esos logros. Aun cuando se vislumbra una recuperación en algunos indicadores educacionales del continente, "todavía enfrentamos desafíos considerables, con 9,6 millones de niños fuera de la escuela en 2022", según la Directora de la Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO en Santiago, Claudia Uribe. (Cepal, 2024).

Para el caso de México, se identifican algunos aciertos en permanencia y promoción escolar, pero las poblaciones con barreras para el aprendizaje y la participación social y/o discapacidad, no han logrado consolidar aprendizajes significativos y de calidad, además de que presentan una escasa participación y socialización escolar, pues se privilegian los aspectos sociales y de integración física por sobre la inclusión plena de estas personas. (Reyes, 2020). Y respecto a la educación para la vida y a lo largo de la vida – propuesta clave del Objetivo 4 de la UNESCO –, se reconocen opciones limitadas para las personas con discapacidad. (Reyes y Kral, 2022).

En *Escalas de justicia*, Fraser retoma el tema del reconocimiento afirmando que "el significado más general de la justicia es la paridad de participación", y así, superar la injusticia significa "desmantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social". (Fraser, 2008a, p. 39). Por ello, el reconocimiento involucra también la participación plena y potenciaria de todos en


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

igualdad sustantiva; es decir, el acceso al mismo trato y oportunidades, para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

**La importancia de la representación para lograr la inclusión social y educativa**

La representación también desempeña un papel fundamental en la búsqueda de la inclusión social. La representación implica la participación activa y significativa de todas las personas en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas. Esto implica no solo tener representación política en los gobiernos y las instituciones, sino garantizar la representación de diferentes grupos sociales en los medios de comunicación, la cultura, la economía y otros ámbitos de la sociedad. La representación asegura que las voces y las experiencias de todas las personas sean tomadas en cuenta, evitando así la exclusión y la marginalización.

La representación es otro elemento clave para lograr la inclusión educativa. Esta conlleva garantizar que todos los grupos sociales estén representados en los espacios educativos, tanto en el cuerpo docente como en el currículo. Considera contar con docentes y personal educativo diverso que promueva la igualdad de oportunidades y enriquezca el aprendizaje, al permitir que los estudiantes se vean representados y se sientan valorados.

Además, la representación en el currículo implica incluir perspectivas diversas y experiencias de vida diferentes; incluir contenido y ejemplos que reflejen la diversidad cultural, étnica, de género y de orientación sexual presentes en la sociedad; promover la diversidad en posiciones de liderazgo, fomentar estructuras de gobernanza inclusivas y proporcionar plataformas para que las voces marginadas sean escuchadas. A través de la representación, empoderamos a las comunidades e individuos marginados, otorgándoles la capacidad de dar forma a sus propias narrativas y contribuir a la creación de políticas y prácticas más inclusivas.

Ciertamente que hay un avance en la consolidación de una “cultura de derecho en educación”, pero esta es incipiente y no ha logrado concretarse en la cotidianidad de las escuelas y aulas. Tras una aceptación más o menos generalizada de las diferencias, todavía hay estudiantes que son excluidos, marginados de su grupo, con clases y cursos separados, especialmente aquellos que presentan dificultades de conducta graves y/o discapacidad (Reyes 2020).

La representación también se evidencia en los vacíos, subestimación o contradicción en


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

las cifras de los organismos e instituciones oficiales nacionales sobre estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación social y/o discapacidad, por ejemplo; o en la escasa participación de estas poblaciones en la esfera pública. Por ello, es necesario definir, para el caso mexicano, políticas claras de cómo hacer efectiva la educación inclusiva para que esta tenga oportunidad de implementarse y desarrollarse, así como puntualizar el marco legal aplicable y las atribuciones, funciones y obligaciones específicas de las diversas instituciones que convergen en el ámbito educativo (educación, salud, desarrollo social, transporte, comunicaciones).

**Cómo la redistribución puede promover la inclusión educativa**

La redistribución puede desempeñar un papel fundamental en la promoción de la inclusión educativa al garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a recursos y oportunidades equitativas. Esto implica asegurarse de que ellos reciban la atención y los recursos necesarios para superar las barreras que impiden su acceso a una educación de calidad, lo que les permitirá mejorar sus perspectivas de futuro. Además, la redistribución puede ayudar a reducir las brechas de rendimiento académico entre diferentes grupos de estudiantes.

A lo largo de la historia, ha habido numerosas iniciativas exitosas de redistribución que han contribuido a la inclusión social y educativa. Un ejemplo destacado es el sistema de seguridad social en los países nórdicos, que garantiza una redistribución equitativa de los recursos y proporciona servicios públicos de calidad, como la educación y la atención médica. Otro ejemplo es el programa de becas y ayudas económicas en países como Brasil, que ha permitido que personas de bajos recursos puedan acceder a la educación superior y mejorar sus oportunidades de empleo y movilidad social. Estos ejemplos demuestran que la redistribución efectiva puede marcar una diferencia significativa en la promoción de la inclusión social y educativa. En Finlandia se implementan políticas de redistribución que garantizan que todas las escuelas tengan acceso a recursos y personal docente de calidad. Además, se brinda apoyo adicional a las escuelas ubicadas en áreas desfavorecidas, lo que les permite enfrentar las necesidades específicas que presentan sus estudiantes.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Desafíos y críticas a la redistribución**

Aunque la redistribución es fundamental para la inclusión social y educativa, también enfrenta desafíos y críticas. Algunos argumentan que la redistribución puede desincentivar la iniciativa individual y la inversión privada, lo que puede afectar negativamente el crecimiento económico. Otros critican que la redistribución puede llevar a una dependencia del estado y socavar la libertad individual. Estas críticas plantean desafíos importantes para implementar estrategias efectivas de redistribución que aborden las desigualdades sin afectar negativamente el desarrollo económico y la autonomía individual.

A pesar de los desafíos, existen estrategias para implementar la redistribución de manera efectiva en la educación y la sociedad. Es fundamental que los gobiernos adopten políticas y medidas que garanticen una distribución equitativa de los recursos y oportunidades. Esto implica invertir en educación pública de calidad, proporcionar ayudas económicas para aquellos que lo necesiten y promover programas de inclusión social, servicios públicos de calidad, como la educación, la salud y la vivienda, para garantizar que todas las personas tengan acceso a ellos. Además, es importante fomentar la participación activa de los diferentes grupos sociales en los procesos de toma de decisiones y garantizar la representación de todas las voces. La implementación exitosa de la redistribución requiere una combinación de políticas y acciones en diferentes niveles, desde el gobierno hasta la sociedad civil. Una estrategia clave para ello, es asegurarse de que las políticas y programas de redistribución estén respaldados por evidencia y análisis rigurosos.

Además, es fundamental involucrar a todas las partes interesadas, incluidos los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, los docentes y los estudiantes, en el diseño e implementación de políticas de redistribución. Esto garantizará que estas sean efectivas y tengan en cuenta las necesidades y realidades de los diferentes grupos sociales. También es importante monitorear y evaluar constantemente las políticas de redistribución para garantizar que estén logrando los resultados deseados. Esto con lleva medir el impacto de las políticas en la reducción de las desigualdades y en la promoción de la inclusión educativa y social.

Además, existen numerosos recursos y organizaciones que apoyan los esfuerzos de redistribución en la educación y la sociedad. Organizaciones como Oxfam, Amnistía


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Internacional y la UNESCO trabajan para promover la igualdad y la redistribución a nivel internacional. Estas organizaciones proporcionan recursos, investigaciones y apoyo para aquellos que buscan implementar estrategias de redistribución efectivas. Otros numerosos programas y fondos en diferentes países, brindan apoyo económico y recursos para promover la redistribución en la educación y la sociedad. Estos recursos y organizaciones son fundamentales para fortalecer los esfuerzos de redistribución y lograr una sociedad más inclusiva y justa.

**Desbloquear la inclusión social y educativa**.

Marchesi y Hernández (2019) formulan cinco prioridades políticas que pueden ayudar a dar un mayor impulso a la inclusión social y educativa, contribuyendo a articular estas dos agendas: los acuerdos políticos, la prioridad de la infancia, el fortalecimiento y desarrollo de la profesión docente, la transformación cultural y el cambio en las actitudes. Se concluye que en estos procesos de transformación de la sociedad y del sistema educativo, se encuentran los principales desafíos y resalta la necesidad de un acuerdo político y social. De esta forma, aseguran los autores, se proporcionará un impulso sostenido a lo largo de los próximos años para avanzar hacia la educación inclusiva.

La Agenda 2030 de la UNESCO, intenta dar respuesta a estas prioridades, aunque, según el análisis realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) entregado en la Sexta Reunión del Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible, “solo el 24,6% de las metas se alcanzaron o se alcanzarían con la tendencia actual; en casi la mitad de las metas (48,4%) la tendencia es correcta, pero no suficiente para alcanzarlas; y en 27,0% de las metas la tendencia es de retroceso”. (CEPAL, 2023).

Como explican las autoridades, los ministerios y secretarías de educación deben crear un marco de referencia regional sobre políticas públicas de reactivación, recuperación y transformación educativa “que nos sirva de mecanismo para pasar efectivamente del compromiso a la acción, y con ello podamos acelerar la marcha hacia el cumplimiento de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), profundizando el diálogo sobre el financiamiento de la educación como una condición esencial”. (CEPAL, 2024).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Un acuerdo que debe incluir la ampliación de la educación infantil, el acceso de los grupos sociales en situación de mayor desigualdad, la mejora de sus condiciones para elevar su nivel de calidad, el compromiso de diferentes instituciones para garantizar los derechos de las infancias y abrir mejores posibilidades para ella y la prioridad de los niños y niñas en situación de desigualdad, entre ellos con discapacidad, para acceder a los programas existentes, lo cual proporcionaría un enorme respaldo a las políticas de inclusión educativa.

Belavi y Murillo (2020), por su parte, proponen cinco dimensiones para mejorar la democracia y la justicia social en nuestras escuelas: 1) redistribución de oportunidades y beneficios de la educación, 2) reconocimiento de valores culturales y diversidad social, 3) gobernanza escolar, 4) currículum crítico y participativo y 5) cultura escolar democrática.

Cada una de las dimensiones busca favorecer, dentro de su ámbito de concurrencia, la redistribución, el reconocimiento y la representación, como ejes para lograr la democracia y la justicia social y educativa. Los autores advierten que la relación de las dimensiones es "genuina en tanto se corresponda con significaciones compartidas, normas, valores y patrones de relación en la escuela". (Belavi y Murillo, 2020, p. 9).

A continuación, se presentan, desde nuestra experiencia, algunas medidas que podrían contribuir a este objetivo y favorecer, además, la inclusión fuera del espacio escolar:

*Participación en la toma de decisiones consensuada:* Es importante promover la participación de las personas con barreras para el aprendizaje y la participación social y/o discapacidad en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Esto implica incluirlas en comités, grupos de trabajo y órganos consultivos relacionados con la educación y la inclusión en un sentido general. También se deben establecer canales efectivos de retroalimentación y consulta para garantizar que sus voces sean escuchadas, respetadas y tomadas en cuenta.

*Liderazgo y representación:* Se deben fomentar oportunidades para que las personas con discapacidad ocupen roles de liderazgo en instituciones educativas de cualquier nivel de enseñanza. Esto puede incluir la promoción de programas de capacitación y desarrollo profesional para que puedan asumir puestos directivos o de responsabilidad.

*Grupos de apoyo y redes colaborativas*: Es importante establecer grupos de apoyo y redes de colaboración específicamente diseñados para personas con barreras para el aprendizaje y la participación social y/o discapacidad. Estos grupos pueden proporcionar un espacio seguro


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para el intercambio de ideas, el apoyo mutuo y la promoción de oportunidades inclusivas.

*Representación en los medios de comunicación, la cultura y la sociedad:* Es fundamental fomentar la representación positiva, ética y precisa de las personas con discapacidad en los medios de comunicación, la cultura y la sociedad. Esto puede incluir la promoción de narrativas inclusivas en películas, programas de televisión, literatura y otros medios, así como la visibilización de las contribuciones y logros de las personas con discapacidad en diversas áreas.

*Promoción de políticas inclusivas:* Se debe abogar por la implementación de políticas inclusivas que promuevan la participación y representación de las personas con discapacidad, lo cual implica trabajar en colaboración con organizaciones de la sociedad civil, grupos de defensa y promoción de derechos humanos y legisladores para desarrollar y promover leyes y regulaciones que garanticen la igualdad de oportunidades y la representación adecuada.

*Educación sobre derechos y empoderamiento:* Es importante brindar educación sobre los derechos de las personas con barreras para el aprendizaje y la participación social y/o discapacidad, así como fomentar su empoderamiento para que puedan reclamar y ejercer sus derechos. Esto incluye el acceso a información sobre derechos, capacitación en habilidades de defensa y promoción, y el fortalecimiento de la autoestima y la confianza en sí mismos.

Al implementar estas medidas, se puede favorecer la representación de las personas con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación social, asegurando que tengan una voz significativa en los procesos de toma de decisiones y en la sociedad en general. Esto promoverá una mayor inclusión y equidad en el ámbito educativo y permitirá que sus necesidades y perspectivas sean tenidas en cuenta de manera adecuada.

## Conclusiones

La redistribución, el reconocimiento y la representación son elementos interrelacionados que desempeñan un papel crucial en la promoción de la inclusión social y educativa. La redistribución garantiza una distribución equitativa de los recursos y oportunidades, mientras que el reconocimiento valora la identidad y la autonomía de cada


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

individuo, y la representación asegura la participación activa de todas las personas en los procesos de toma de decisiones. Aunque la redistribución enfrenta desafíos y críticas, existen estrategias efectivas para implementarla en la educación y la sociedad. El papel del gobierno y el apoyo de recursos y organizaciones son fundamentales para lograr una redistribución exitosa. La lucha por la igualdad es una tarea permanente, y la redistribución es una herramienta esencial en este camino hacia una sociedad más inclusiva y justa. Por ello, es necesario implementar políticas y programas integrales que aborden estos tres elementos de manera simultánea. Esto implica, necesariamente, asignar recursos adicionales a las escuelas y comunidades desfavorecidas, valorar y respetar la diversidad en el currículo y promover la participación activa de todos los actores en la toma de decisiones educativas.

Así, en relación com la inclusión educativa, la coexistencia de un modelo de educación especial junto a uno regular, impide el desarrollo de un sistema inclusivo y el reconocimiento de que la diversidad es un valor. La inclusión social y educativa es un desafío que requiere el compromiso de todos los actores involucrados en el sistema educativo. Solo a través de la redistribución, el reconocimiento y la representación podremos construir una sociedad más inclusiva, democrática y solidaria.

## Referencias

BELAVI, Guillermina; MURILLO, F. Javier. Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 18, n. 3, p. 5-28, 2020. Disponible en: https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001. Consultado el: 18 jun. 2024.

CEPAL. Comunicado de prensa del 28 de abril de 2023. Disponible en: https://www.cepal.org/es/comunicados/america-latina-caribe-debera-acelerar-paso-lograr-cumplimiento-objetivos-desarrollo Consultado el: 18 jun. 2024.

CEPAL. **Comunicado de prensa del 25 de enero de 2024**. Disponible en: https://www.cepal.org/es/comunicados/comienza-reunion-ministerial-educacion-santiago-llamado-urgente-recuperar-reactivar. Consultado el: 18 jun. 2024.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder, 2008a.

FRASER, Nancy. ¿**Redistribución o reconocimiento**? Un enfoque alternativo sobre la justicia. Madrid: Morata, 2008b.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

GAITÁN, Lourdes. Redistribuição, reconhecimento e representação: uma leitura de Nancy Fraser com um olhar infantil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 66-89, jul. /set. 2020.

HABERMAS, Jürgen. La lucha por el reconocimiento en el estado democrático de derecho. En: TAYLOR, Charles**. El multiculturalismo y "la política del reconocimiento**". México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

LLANOS, Alejandra. **Gasto educativo desigual e inequitativo**. CIEP, 29 de noviembre de 2022. Disponible en: https://ciep.mx/wp-content/uploads/2022/11/Gasto-educativo-Desigual-e-inequitativo.pdf. Consultado el: 18 jun. 2024.

MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ, Laura. Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 13, n. 2, p. 45-56, 2019. Disponible en: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045. Consultado el: 18 jun. 2024.

MÉXICO. Programa Sectorial de Educación 2020-2024, de 06 de julio de 2020. **Diario Oficial de la Federación.** Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf. Consultado el: 18 jun. 2024.

MÉXICO. Decreto de 30 de septiembre de 2019. **Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.** México, Cámara de Diputados, [2019]. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019. Consultado el: 21 feb. 2024.

MÉXICO. **Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes** (LGDNNA), de 04 de diciembre de 2014. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf. Consultado el: 29 oct. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de los Derechos Humanos.** 1948, París, 217 (III). Art. 26. Disponible en: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Consultado el: 06 feb. 2024.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS**. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer**, 1979. París. Disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf. Consultado el: 04 feb. 2024.

REYES, Mónica; KRAL, Karla. Análisis de las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión en México, 1988-2021. **Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 1, p. 43-69, 2022. Disponible en: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13116. DOI: https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13116. Consultado el: 18 jun. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REYES, Mónica. El papel de las USAER en la evaluación inclusiva. En: ROBLES, M.; JÁUREGUI, M.; MEDINA, M.; QUIJANO, G. (comps.). **Investigación y Evaluación Educativa. Ideas que forman, experiencias que transforman** CONIIEE I. Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima, 2020, p. 584-598.

**Submetido em:** 31 maio 2024.
**Aprovado em**: 23 jun. 2024.

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TRANSVERSALIDADE ÀS MODALIDADES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Conversações com a Professora Denise Meyrelles de Jesus/

Clarissa Haas[1]
Denise Meyrelles de Jesus[2]

Com a pauta da formação docente associada à transversalidade da Educação Especial nas modalidades de ensino da Educação Básica, entrevistei a Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus. A professora e pesquisadora tem larga experiência no tema da formação de professores em Educação Especial com foco nos processos escolares inclusivos, orientando-se no diálogo com a literatura pedagógica associada à defesa da democratização da escola pública como lócus de formação humana, comprometida com a universalização e a apropriação colaborativo-crítica do conhecimento.

Assim, em uma manhã outonal de abril do ano corrente (2024), através do Google Meet, conversei com a professora Denise ao longo de duas horas. A professora, por meio de sua fala mansa, firme e fluída nos revelou a propriedade e a serenidade conquistadas em quase 4 décadas de aposta política e ética incondicional na educação pública, bem como a vitalidade juvenil de quem acredita na formação como campo para provocar mudanças pela inclusão escolar.

Nomeio o privilégio deste momento como *conversações* sob inspiração do chileno Humberto Maturana (2001). O estudioso chama de conversações "as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao viver juntos como seres humanos" (Maturana, 2001, p. 132). Portanto, é por meio das redes de conversações, enquanto coordenações de fazeres e emoções, que tomamos consciência daquilo que temos feito e/ou estamos fazendo. Nesse sentido, as conversações com a professora Denise nos

[1] Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do PPGEDU-UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS (NEPIE/UFRGS). E-mail de contato: haascla@gmail.com

[2]Doutora em Psicologia da Educação pela University of California, EUA. Mestra em Educação pela University of Iowa, EUA. Pós-Doutorado pela USP e UFRGS. Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade (PPGE/UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. E-mail: jesusdenise@hotmail.com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

oportunizam essa atitude reflexiva perante as dimensões autopoiéticas de nosso viver e conviver no contexto das instituições de educação escolar.

Descrevendo-se a favor das "utopias realistas", suas análises nos auxiliam a problematizar as concepções políticas, epistemológicas e pedagógicas em disputa associadas à formação inicial e continuada na área da Educação Especial e podem contribuir para avançarmos no debate associado às especificidades das modalidades de ensino na escola básica brasileira. Sobretudo, suas ponderações nos inquietam e nos fortalecem na defesa de um projeto político de formação docente comprometido seriamente com premissas sistêmicas sobre o que significa ser professor, independentemente de nível, etapa ou modalidade de ensino.

Durante o processo de edição deste material, solicitei à professora Denise que pudesse indicar os principais estudos que foram evocados em sua fala ao mencionar as bases pedagógicas. Essas referências encontram-se listadas ao final desta entrevista, com a intenção de compor um entrelace sugestivo, para prosseguirmos em conversações – mobilizadoras do formar para educar em processos de mudança e da ética do viver e conviver em um mundo multiverso.

**Clarissa:** Considerando o quadro atual de diretrizes que sustentam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a sua operacionalização como política pública nas últimas décadas, quais são os principais desafios que a senhora identifica no campo das políticas de formação inicial e continuada docente para os processos escolares inclusivos?

**Denise:** Eu agradeço o convite e estou feliz por participar da entrevista. E por pensar junto, porque eu creio que as perguntas que você coloca são, na verdade, um grande desafio para a Educação Especial no país. Estamos tratando de uma modalidade de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. E creio que nós temos tido, eu acho que não podemos negar, um movimento muito importante na constituição de políticas públicas que tomam a perspectiva inclusiva como o direcionamento da Educação Especial. Então, pensando a Educação Especial como uma área de conhecimento, a partir dos anos 2000, tem ocorrido movimentos muito interessantes na busca por afirmar essas políticas públicas. Eu creio que o nosso melhor


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

exemplo continua sendo a Política Nacional de Educação Especial de 2008; junto a outras normativas que foram, de certa maneira, dando materialidade àquela política maior. Nós temos um outro movimento que me parece que precisa ser olhado ainda com muito cuidado, que envolve a materialização dessa política nos diferentes contextos. As macropolíticas não viram políticas da noite para o dia nos espaços micropolíticos. Pensemos, por exemplo, o estado e o município como entes federados. Aí nós vamos ter alguns gargalos. Eu posso falar pelo estado do Espírito Santo (ES), mas eu diria que é uma premissa verdadeira para o país. Nós temos, no ES, um conjunto enorme de municípios, talvez a maioria, que não têm sistemas próprios de ensino. Então, eles têm que trabalhar "no dia" da legislação estadual que, em tese, acompanha a nacional. O Espírito Santo, por exemplo, teve uma diretriz em 2010, revista em 2019 e em 2021. E são grandes os desafios para a sua materialização, como sistemas que não têm equipes, ou que, muitas vezes, são dois profissionais que compõem uma equipe, e essa conjuntura política fragiliza a política pública.

Nesse contexto, se insere a questão da formação inicial e continuada de professores. Nós temos uma base comum nacional – formação – que é uma formação generalista, que forma, creio eu, muito mais o professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, primeiro ao quinto ano, e nem sequer tangencia muito a questão da [Educação de Jovens e Adultos] EJA e a gestão da educação, a gestão dos processos pedagógicos e o papel dos diretores de escola. Então, nós não temos uma formação inicial que seja "forte" o suficiente para formar um professor que tenha um nível de conhecimento que dê conta dessas múltiplas possíveis funções, dentre elas, o professor de Educação Especial. Temos aí uma questão. Outra questão que nós não podemos perder de vista é que também estamos falando da formação de professores nas diferentes áreas. Nós não estamos falando só do professor formado na licenciatura em Pedagogia; estamos falando do professor formado nas outras licenciaturas, que tem uma formação pedagógica, muitas vezes frágil.

Não vamos esquecer que mais de 80% dos professores brasileiros foram formados em instituições privadas e fizeram uma formação muito abreviada dos fundamentos pedagógicos. Temos um professor, talvez, mais conteudista, que pensou menos na sua formação pedagógica.

Para além, creio que estamos vivendo uma outra questão bastante complexa: como temos significado a formação continuada? A formação continuada, em tese, é para


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

continuarmos pensando a educação nos seus processos de mudança. Acredito que a formação continuada é para sustentar as mudanças... Por exemplo, a própria Educação Especial, se nós olharmos a longo prazo, foi uma mudança. Pensar em educação quilombola, pensar as questões da educação do campo são mudanças. A formação continuada deveria lidar com essas mudanças como desafios que se colocam à educação. A sensação que tenho, o meu olhar, a minha experiência e os resultados das minhas pesquisas é a de que não temos olhado a formação continuada dessa forma. Nós temos olhado a formação continuada como aquela que vai dar conta dos problemas que aparecem e não de acompanhar os movimentos e as mudanças. Então, surge um problema e vamos "apagar incêndio" com a formação continuada. Seria essa a função da formação continuada?

**Clarissa:** Retomando a ação transversal da Educação Especial em relação à educação escolar, como uma das diretrizes centrais no planejamento da ação pedagógica e na organização dos serviços de apoio pedagógicos especializados, que conhecimentos são relevantes no âmbito da formação inicial e continuada docente?

**Denise:** A transversalidade é algo de que não podemos abrir mão. Quando nós falamos de direito à educação, ela é realmente uma diretriz central, embora bastante complexa no seu processo de organização. Com relação aos conhecimentos necessários para a formação inicial, pode parecer utópico, mas eu gosto das utopias realistas…. Eu diria que nós precisamos formar aquele profissional que Philippe Meirieu vai chamar de pedagogo. E pedagogo não é porque fez Pedagogia, pode ter feito Letras, Química, ou outra licenciatura. É aquela pessoa que, na formação inicial, aprende a refletir sobre os projetos pedagógicos, sobre as áreas de ensino, sobre as práticas pedagógicas cotidianas. Então, nós estamos falando da formação de um professor reflexivo crítico. Essa formação é fundante e deveria ser condutora da formação do profissional professor. Eu gosto da ideia de Vygotsky quando ele nos diz que o bom professor é aquele que ensina. Portanto, nós precisamos formar professores que ensinem, e isso está associado a ter uma perspectiva teórica. Então, eu sinalizaria para dois movimentos: que envolvem a articulação das perspectivas teóricas e a reflexão sobre as práticas cotidianas. Essa articulação me parece fundamental.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

E, nesse sentido, coloco a pergunta (e não tenho resposta): nossa Base Nacional Comum- Formação, nas diferentes áreas, garante esses princípios filosóficos e éticos como constitutivos da docência?

Com relação à formação continuada, temos que considerar que o professor que se formou mais recentemente, possivelmente, teve na sua graduação uma disciplina voltada à Educação Especial ou à diversidade. O professor formado há mais tempo não teve essa iniciação e ele precisará ter. Creio que seja necessário pensarmos a responsabilidade das agências empregadoras. Também, como universidade pública, precisamos pensar o nosso papel e termos um projeto que responda ao que o professor está colocando como demanda. Mas, também ao que nós, pesquisadores, entendemos ser parte da demanda. O "problema" a ser discutido na formação continuada, de modo geral, não é o problema que nós da universidade levamos, nem o problema que aqueles que estão na escola afirmam que têm. Nós vamos forjar esse problema juntos. Eu creio que a formação precisa ser pensada dessa forma. O professor, muitas vezes, quer uma formação que lhe diga o que fazer, que lhe traga uma técnica, um conjunto de atividades, modelos que ele possa olhar e dizer, esse "casa" bem com aquele aluno, esse com aquele outro. Parece-me complexa essa ideia. Então, nós precisamos trabalhar com os fundamentos para, em paralelo, discutir as experiências. A formação continuada precisa dar conta disso. E para isso, eu insisto, é necessária a mão do ente federado, do município ou do estado, trabalhando nessas questões. Tem que ter a mão da universidade, formando professores universitários que deem conta dessas questões. Porque "os meninos" com deficiência estão chegando na universidade. Então, acho que essas são questões que nós precisamos considerar, independentemente da etapa, nível ou modalidade de ensino. Precisamos de uma política de formação, muito bem articulada, a partir daqueles que vivem no contexto da sala de aula, mas não só, esse é um desafio. E Marli André já nos dizia: temos que ter cuidado em fazermos formações baseadas apenas naquilo que o professor disse que ele precisa. Vamos fazer essa articulação entre o que ele diz que está precisando e o que as teorizações fornecem como apoio para essas questões, chegando às questões das práticas. Se não, os nossos professores abandonam as formações. Essa é uma questão também complexa.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Clarissa:** A ação transversal da Educação Especial em relação às modalidades de ensino é assunto que toma pouca visibilidade dentro das diretrizes políticas nacionais, cabendo aos sistemas de ensino a proposição de modelos organizacionais que contemplem as especificidades dos estudantes demandantes dessas modalidades. Neste sentido, a condição da deficiência em relação às desigualdades sociais, produzidas a partir de múltiplos marcadores sociais, e as organizações curriculares próprias das modalidades de ensino são assuntos que, na construção dos currículos de formação docente, envolvem processos de seleção, refletem relações de poder e concepções distintas sobre processos educativos. Quais as perspectivas para os currículos de formação docente mediante um cenário em que se torna imperativo a universalização do direito à educação escolar a partir da acessibilidade curricular em paralelo ao reconhecimento das múltiplas singularidades dos sujeitos, contextos, espaços e tempos escolares?

**Denise:** Vamos começar pensando a questão da universalização do direito à educação escolar, pois tenho dúvidas se realmente assumimos a universalização como uma premissa ética. Falamos em "educação de todos", mas quem fica "fora" do "todos"? Vou dar um exemplo, sobre uma questão que acontece no Espírito Santo: quando você pensa no direito à educação escolar de uma pessoa com uma condição mais complexa de saúde, nós temos visto, com muita força, a ideia do ensino domiciliar. Então, se você tira essa pessoa da escola, a situação se resolve e não se está pensando no direito à educação escolar de todos. Eu não estou negando a educação domiciliar. Estou dizendo que nós estamos usando, muitas vezes, a educação domiciliar, trabalhada pelo professor de Educação Especial, quatro horas por semana, seis horas por semana, para justificar as lacunas na universalização ao direito à educação escolar. Universalizar o direito à educação escolar envolve pensar sobre as condições concretas de vida de nossos alunos, como, as condições climáticas, as questões do transporte, as famílias em situação de vulnerabilidade, entre outros aspectos. Então, se trabalharmos realmente com uma perspectiva interseccional, pensando todas essas questões, vamos ter a possibilidade de universalizar o direito à educação escolar. Então, essa é a primeira questão em termos de matrícula; e a outra é a acessibilidade curricular que eu prefiro chamar de apropriação do conhecimento curricular. O que ocorre é que não há tempo para pensar na apropriação, pois, por muitas vezes, a luta fica restrita a garantir a matrícula do "menino" em condições


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

extremamente adversas. Então, a pergunta que me faço é: até que ponto nós, escola, realmente queremos assumir esse "menino"? Ou, queremos que o Serviço Social, a Saúde deem conta dele para que, completados os 15 anos, ele possa ir para a EJA? Então, acesso ao conhecimento não tem sido uma preocupação central, pois o professor enfrenta um complexo cenário. Ele precisa estar no contexto desse cenário e, a partir dele, propor outros movimentos. Como é que nós podemos pensar e trabalhar com esse aluno, que dispositivos nós temos? Trago um exemplo do que estamos vivendo em um município da Região Serrana do Espírito Santo, uma criança que chegou à escola, chegou "tarde", já chegou com oito anos. Desde os seis anos de idade, ela esteve matriculada em vários lugares, mas não ia para a escola. Ela tem uma condição, pelo que eu entendi, bastante complexa: é uma criança que teve paralisia cerebral e que associa o diagnóstico de autismo. É uma criança que demanda muito apoio, não é só cadeirante, mas fica na cadeira de rodas ou no chão por muito tempo, anda com muita dificuldade, e essa criança chega à escola, essa criança é pomerana. Então, ela não tem fala articulada, mas ela entende pomerano. O professor de Educação Especial, o professor da sala de aula comum, tem que falar pomerano. E, aí, será que o Estado vai contratar dois professores que falem pomerano por conta de uma criança? Embora seja uma comunidade pomerana, deveria, mas a maioria das crianças "se vira" com português, a maioria, não todas, então essas são questões que vamos pensar no acesso ao conhecimento. Como que, conhecendo as múltiplas singularidades, como você pergunta, como é que nós vamos trabalhar essas questões nos espaços e tempos escolares, com essas crianças que demandam realmente de um apoio muito grande? Essa criança deveria frequentar o contraturno também; mas ela precisa aprender na língua materna e ter apoios complementares para utilizar a comunicação alternativa em pomerano. Então, essa singularidade do sujeito que envolve o contexto de uma cultura é extremamente complexa. A função da escola seria pensar junto que alternativas nós temos a esse caso, inclusive a demanda de mais professores naquela escola. Essa estudante não pode continuar frequentando uma classe multisseriada, pois demanda muito do professor. Então, a sala de aula em que esta criança está matriculada deveria ter uma política organizativa da escola para dar conta das singularidades. Agora, eu entendo que se o município não assumir isso como premissa orientadora, esse cenário vai prevalecer e não teremos condições de garantir a acessibilidade curricular. Eu creio que essas questões têm sido pouco discutidas, considerando-se a mercantilização da educação.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Clarissa:** Com relação à formação do docente especializado em Educação Especial, a partir das diretrizes políticas atuais, o lócus de formação docente para a área da Educação Especial e para os processos inclusivos aponta perspectivas distintas e que repercutem distintamente na ação desse profissional. Além disso, atualmente, os direcionamentos da política pública têm apontado para a indução de políticas de formação inicial nas modalidades de ensino, tais como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR Equidade, lançado em setembro de 2023, como ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Conforme suas diretrizes oficiais[3], a iniciativa tem como objetivo "formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos". A partir de suas pesquisas, como a senhora se posiciona mediante esta conjuntura política e que caminhos vislumbra para a gestão da política pública referente à formação docente em Educação Especial em transversalidade à educação escolar, e em específico, às demais modalidades de ensino?

**Denise:** Eu acho que nós temos trabalhado em dois eixos: político e ético, pensando a questão da formação em Educação Especial. O primeiro eixo diz respeito a dizer "não" aos cursos a distância, pois as pesquisas evidenciam claramente a importância da formação presencial. O segundo eixo é a defesa de que o professor de Educação Especial é um professor. Então, ele não é licenciado *em* Educação Especial. Ele é licenciado em Pedagogia ou em qualquer licenciatura. O licenciado é alguém que precisa ser licenciado presencialmente. Ninguém faz a proposição de formar um médico a distância, mas propõe formar o professor de Química, Física, História ou de Língua Portuguesa a distância. Então, creio que esses dois eixos são condutores para dizer não ao PARFOR como modelo, como proposição formativa. Não à educação a distância e não à formação do professor licenciado em Educação Especial.

[3]Fonte:https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade Acesso em: 30 maio 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No que concerne à formação em Educação Especial, vislumbro um professor que tem como base, em sua formação ético-política, um olhar crítico-reflexivo sobre o seu saber fazer. É alguém que tem uma formação sólida. Eu diria que vejo os professores que já estão atuando como professores de Educação Especial num movimento de formação continuada constante. Aposto na formação para professores de Educação Especial em nível de especialização. Uma questão que acho como algo possível é o mestrado profissional em Educação Especial. Esse mestrado profissional poderia servir como formação inicial na área. E aí, eu vejo que existem algumas experiências: a minha inserção fora do Brasil mostra experiências bastante interessantes, claro, com diferentes propostas, na Itália, em Portugal, na Espanha e na França. Eu tenho alunos do mestrado, do doutorado que já são professores de Educação Especial, que estão fazendo o doutorado e que têm que fazer estágio em docência na graduação. Olha o espaço do mestrado profissional para esse estágio em docência! Além disso, nós temos um conjunto de professores que fizeram mestrado e doutorado que estão trabalhando nas redes de educação básica. Essas pessoas seriam excelentes para trabalhar conosco no mestrado profissional. Então, nós vamos colocar a verba pública no projeto PARFOR? Então, eu acho que nós estamos falando de uma questão extremamente difícil, complexa e ninguém perguntou para "nós". Quando eu digo "nós" me refiro às universidades. Se eles tivessem nos perguntado, teríamos dito que podemos oferecer cursos de especialização e mestrado profissional em Educação Especial para quem já é licenciado.

**Clarissa:** Dentre as perspectivas que a senhora apontou, há dois aspectos sobre os quais acredito ser interessante seguirmos conversando. Recuperando a sua fala sobre a formação continuada como um movimento contínuo e permanente sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, eu penso que um dos grandes desafios é articular a formação continuada com as condições de trabalho dos professores de educação básica. E o segundo aspecto envolve essa formação continuada para a área a partir do mestrado profissional, a qual eu reconheço como uma proposta muito interessante. Me parece que realmente teria que ser um mestrado específico, porque já conhecemos situações em que pessoas que passaram pelo mestrado ou doutorado em Educação, dentro de uma linha de pesquisa voltada à Educação Especial, mesmo com essa bagagem de estudos, no momento de inscrição para concurso não são reconhecidos


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pelas redes de ensino como professores de Educação Especial.

**Denise:** Eu vejo que o mestrado em Educação Especial e a qualificação em nível de especialização são formadoras para a área, assim como para a educação do campo e para as outras modalidades. Eu estou dizendo que o mestrado tem que ter esse caráter de especificidade. Eu estou dizendo que talvez, nesse momento político atual, seja necessário, porque idealmente o professor faria a sua licenciatura e daria conta de pensar as questões da Educação Especial junto com os especialistas do próprio sistema. Lembro que nossos professores estão saindo da formação inicial e não dão conta disso. A outra parte que você traz é a questão do trabalho docente. Eu creio que se nós começarmos a pensar em criar condições econômicas, e não é fácil, mas criar condições econômicas para contratação do professor 40 horas, nós vamos criar possibilidades, mesmo que as crianças não estejam, e acho que deveriam estar, em tempo integral na escola. Mas nós vamos criar possibilidades inclusive do professor ter um turno alternativo à formação. Outra possibilidade é se os professores tivessem um contexto de bidocência, em que um pudesse sair e deixar o outro colega e vice-versa. Não vamos de forma alguma tomar os Estados Unidos como um bom modelo, mas eu posso afirmar que, na Califórnia, isso acontece. E, neste caso, nós não estamos falando só em Educação Especial, nós estamos falando em todas as modalidades, e no nosso aluno que demanda bastante apoio. Eu não estou falando do "menino" que tem essa ou aquela condição. Eu estou dizendo do "menino" que não tem as condições que a escola pensa que ele deveria ter para estar nesse formato. Constitucionalmente, você não pode retroceder o "menino" na escolarização... Pedagogicamente, você não pode ficar reprovando, reprovando, reprovando... Eu creio que nós temos que ter alternativas.

**Clarissa:** A senhora poderia falar um pouco sobre o papel da universidade na formação continuada docente para os processos inclusivos a partir dos movimentos de seu grupo de pesquisa, envolvendo a pesquisa-ação colaborativo-crítica?

**Denise:** As nossas pesquisas têm evidenciado que a pesquisa-ação, em termos de perspectiva colaborativo-crítica, tem sido desencadeadora de movimentos muito importantes,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

resultando em iniciativas voltadas à formação dos gestores públicos de Educação Especial no Espírito Santo e em produções na forma de dissertações e teses.

Trata-se de um movimento muito importante para "mexer" com o contexto da escola. A grande questão é que nós precisamos pensar juntos e isso leva tempo. Mas, a partir daí, temos conseguido deslanchar movimentos muito interessantes na escola. E mesmo quando a escola muda, porque tem outros movimentos políticos, as pessoas envolvidas conseguem se manter envolvidas e, às vezes, elas continuam trabalhando com esse olhar do movimento de provocar mudança "junto com", entendendo que a mudança não é algo pronto e acabado. Essas pessoas têm muitas vezes deixado até uma escola, um município, por conta de que querem trabalhar nessa perspectiva e não encontram mais espaço, por conta das mudanças políticas do próprio município. Então, eu acredito que seja, sim, uma proposta de formação bastante interessante.

A nossa experiência vai dizer o seguinte: é extremamente enlouquecedor, muito trabalho. Estamos terminando agora um curso de formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os professores cursistas reportaram suas questões, e nós buscamos analisar aquelas questões. E surgem outras questões. Sentimos, por outras pesquisas, que precisaríamos pensar um pouco sobre as políticas públicas de Educação Especial e que seria necessário primeiro discutir o que é política pública, políticas educacionais. Mas creio que, como proposta de ação da extensão universitária, como inserção no campo, como inserção social, estaríamos cumprindo a nossa função social. Eu creio que a pesquisa-ação tem nos mostrado uma possibilidade muito rica para a universidade e o espaço público de o Estado se encontrar, seja com a rede pública estadual ou municipal. Agora, nós estamos fechando o curso com 63 pessoas. Foi um curso presencial. Na verdade, com 70 horas não presenciais envolvendo orientações, criação de práticas e escrita de artigo. E nós temos compreendido que a formação continuada nessa perspectiva tem sido facilitadora para os processos inclusivos.

**Clarissa:** Com a ressalva das mudanças governamentais que a senhora apontou que, por vezes, enfraquecem tais iniciativas, então, a senhora considera que quando a universidade se "afasta" dos contextos de educação básica em que desenvolveu ações formativas a partir da perspectiva da ação colaborativo-crítica, os professores continuem fomentando essa perspectiva nas suas práticas?


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Denise:** Nós estamos falando de uma outra forma de pensar a formação, de dialogar sobre as questões vividas nos cotidianos. E essa abordagem de não ver só os problemas, mas querer pensar junto possibilidades, alternativas, é libertadora. Porque nos tira o engessamento baseado na afirmação de que nós não temos nada a fazer, ou porque os professores não sabem, ou porque os professores não querem.

**Clarissa:** O estudioso francês Philippe Meirieu, uma das referências utilizadas pela senhora em defesa da educabilidade de todas as pessoas, costuma nomear suas obras com títulos que expressam a sua busca incessante por um diálogo próximo aos docentes. Lembro dois de seus trabalhos traduzidos para o português: Cartas a um jovem professor e A Pedagogia entre o dizer e o fazer: coragem para começar. Assumindo esse tom de cumplicidade com os docentes da educação básica que atuam na interface com as modalidades de ensino, o que a senhora, que já soma 39 anos de dedicação ao campo da Educação Especial e da formação docente, diria a esses docentes frente aos desafios contínuos que envolvem a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos?

**Denise:** Eu quero acreditar que queremos de fato sistemas educacionais inclusivos e não apenas por força da lei. Então, eu diria aos jovens professores: se você ainda pensa ou não tem muita clareza se os sistemas devem ou não ser inclusivos, tome um pouco de tempo para se colocar como professor. Philippe Meirieu nos ajuda com alguns princípios. A educabilidade de todas as pessoas é um princípio e é um pouco nessa linha que nós temos tentado pensar as questões da Educação Especial. Todos são capazes de aprender e, nós professores, como os responsáveis pelo que é a função da escola, devemos criar alternativas. Na linha do que o Vygotsky propõe quanto a trabalhar com caminhos alternativos. Algumas pessoas demandam caminhos alternativos. Meirieu fala de uma "pedagogia diferenciada", que é um outro princípio dele. Não é uma pedagogia para cada criança, não é um trabalho separado. O que ele chama de uma pedagogia diferenciada é a possibilidade de poder pensar diferentes trajetórias dentro de um contexto político do que deva ser a educação de todos. Então, ele fala da educabilidade e da defesa de uma escola pública que atenda à educação mediante caminhos "sem reservas".

Meirieu nos diz que nós precisamos de uma Pedagogia que dê conta disso. Eu creio que,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dentro das ideias dele, uma das que me parece fundante é a questão da formação docente que eu já evoquei nesta entrevista. Quem é o professor? O professor é o pedagogo, é aquele que pensa sobre aquilo que faz. Então, nós temos que pensar numa formação reflexivo-crítica.

Um professor com fundamentos da educação muito firmes, os quais Meirieu chama de pedagogias... Um professor que entenda com certeza do campo da Educação Especial. Agora, eu não estou dizendo que ele tem que se formar na surdez, na deficiência visual. A partir dos nossos movimentos de pesquisa comparada, eu cito a Itália e Portugal, quando eles organizam a distribuição de alunos público da educação especial nas salas de aula, observam quantos professores vão precisar... Eles pensam nas grandes áreas que não são as da deficiência. Eles pensam, por exemplo, as questões de natureza intelectual; as questões de natureza psíquica, as questões físicas, principalmente as visuais. Eu não vi em Sássari, na Itália, nem em Portugal, uma ênfase nos estudos no campo de uma deficiência, na área da surdez e das altas habilidades, por exemplo… então, para finalizar, eu vejo essa necessidade dessa formação sólida articulando teoria e prática, como já nos dizia Bernard Charlot e Maurice Tardif nos anos 80. Philippe Meirieu nos fala que nós não podemos abrir mão da escola, nós não podemos abrir mão do professor e não podemos abrir mão do aluno. Junto-me a ele e questiono: será que nós queremos mesmo não abrir mão?

## Para prosseguirmos em *conversações*

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

JESUS, Denise Meyrelles de; BRAGA, Alexandro; EFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, vol. 39, n. 03, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqggBZ49hHSggcX96sjj/?lang=pt#. Acesso em: 30 de mai. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MEIRIEU, Phillipe. **Cartas para um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, Phillipe. **Pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem para começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Educational Psychology**. New Delhi: Pentagon Press, 2006.

## Referências

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

Submissão em: 31/05/2024
Aceito em: 24/06/2024

Referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# BIOÉTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA: significação docente sobre essa perspectiva emergente

Alisson Carlos Avelino Santos[1]
Eliana De Sousa Alencar Marques[2]

**Resumo**: O objetivo deste artigo é analisar as significações acerca da Bioética e seu ensino, o que inclui reflexões sobre o conhecimento de uma docente acerca da conceituação desse campo de conhecimento e sua relação com os temas desenvolvidos na atividade pedagógica. A participante da pesquisa foi uma professora de biologia no ensino médio da rede pública de Caxias-MA. O instrumento utilizado foi a entrevista e para a análise dos dados, a Análise Textual Discursiva. Os resultados da investigação apontaram significações produzidas pela professora acerca da relação Bioética e a realidade social, da importância da Bioética para a formação profissional e da relação entre Bioética e a atividade pedagógica no campo de atuação da Biologia. É possível afirmar que através das significações apresentadas pela participante, demonstra-se que os temas da Bioética são conteúdos que expandem a consciência dos estudantes contribuindo com a formação humana.

**Palavras-chave**: Conteúdos Objetivos. Formação Humana. Significações.

# BIOETHICS IN BIOLOGY TEACHING: teaching meaning about this emerging perspective

**Abstract**: The objective of this article is to unveil the teaching meanings about Bioethics and its teaching, which includes knowing about the teacher's knowledge about the concept of Bioethics and its relationship with the themes of Bioethics in its pedagogical activity. The research participant was a biology teacher in public high school in Caxias-MA. The instrument used was the interview and for the analysis of the data, the Discursive Textual Analysis. The results of the investigation indicated that the teacher means the relationship between Bioethics and social reality, the importance of Bioethics for professional training and Bioethics and pedagogical activity in the field of biology. It is possible to affirm that through the meanings presented by the participant, it is demonstrated that the themes of Bioethics are objective contents and can contribute to human formation.

**Keywords**: Human Formation. Meanings. Objective Contents.

# BIOÉTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA: significado docente sobre esta perspectiva emergente

**Resumen**: El objetivo de este artículo es desvelar los significados docentes sobre la Bioética y su enseñanza, lo que incluye saber acerca del conocimiento de la docente sobre el concepto de Bioética y su relación con los temas de la Bioética en su actividad pedagógica. La participante de la investigación fue profesora de biología en la educación secundaria pública de Caxias-MA. El instrumento utilizado

[1]Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana – NEPSH da Universidade Federal do Piauí. E-mail de contato: acavesan@gmail.com.
[2]Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora associada da Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana – NEPSH da Universidade Federal do Piauí. E-mail de contato: esalencar123@ufpi.edu.br.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

fue la entrevista y para el análisis de los datos se utilizó el Análisis Textual Discursivo. Los resultados de la investigación indicaron que la profesora atribuye significado a la relación entre la Bioética y la realidad social, la importancia de la Bioética para la formación profesional y la Bioética y la actividad pedagógica en el campo de la biología. Es posible afirmar que a través de los significados presentados por la participante, se demuestra que los temas de la Bioética son contenidos objetivos y pueden contribuir a la formación humana.

**Palavras-clave**: Contenidos Objetivos. Formación Humana. Significados.

## Introdução

A sociedade se transforma a cada instante à medida que surgem novas inovações tecnológicas. Este é o retrato da sociedade atual, globalizada e automatizada, mas em meio a uma ciência e tecnologia cada vez mais desenvolvida, surgem os questionamentos: até que ponto a ciência e tecnologia podem ser benéficas? O que fazer quando o emprego equivocado da ciência e tecnologia ameaçam a inviolabilidade da vida? Que área do conhecimento nos ajuda a entender melhor essas relações?

Esse conjunto de questões encontram ressonância no campo da Bioética. Etimologicamente vem do grego *bio* (vida) e *ethos* (ética), ou seja, ética da vida. Ela se ocupa de questões éticas acerca das ciências ligadas à vida e as áreas da tecnologia. Como expansão da filosofia, a Bioética figura como ética prática de fatos morais relativos à vida e sua proteção (Serrano, 2013).

Considerando que no ensino médio a disciplina de Biologia tem como objeto de estudo as diversas formas vida, pressupõe-se que é nesta disciplina que o estudante poderá ter contato com o campo de conhecimento da Bioética. É importante que o conhecimento adquirido nesta disciplina sirva para despertar nos alunos o respeito às formas de vida, noções de cuidado com meio ambiente, atentar-se criticamente para os malefícios que certas formas de utilização de tecnologias podem causar à natureza e à vida humana, externar noções éticas que dizem respeito à liberdade e dignidade humana. Enfim, estamos falando da formação de uma consciência que denominamos de Bioética (Da Silva, 2010). Em se tratando de educação escolar, é preciso partir do pressuposto que para desenvolver esse tipo de consciência nos alunos é necessário que os docentes realizem um conjunto de ações constitutivas da atividade pedagógica com essa intencionalidade, o que significa ter claramente definidos objetivos, conteúdos e metodologias adequadas a este fim. E mais ainda, significa ter clareza do campo


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conceitual da Bioética, isto é, que área é essa e do que trata em termos de conteúdo.

Interessados em entender melhor essa realidade, realizamos pesquisa em nível de mestrado afim de responder algumas questões: Qual o lugar da Bioética na formação inicial do licenciado em biologia? O que professores(as) de biologia sabem sobre Bioética? Como a Bioética aparece na atividade pedagógica de docentes de biologia na educação básica? Qual a importância desse conteúdo para a formação dos estudantes do ensino médio?

Esse conjunto de questionamentos ensejou pesquisa partindo do seguinte problema: quais significações acerca da Bioética estão sendo produzidas por docentes de biologia que atuam no ensino médio?

Nesse artigo, apresentamos um recorte da pesquisa realizada no ano de 2022 envolvendo uma docente de Biologia que atua no ensino médio em uma escola pública do município de Caxias – MA, a fim de analisar as significações produzidas pela professora acerca da Bioética e os impactos dessas significações no desenvolvimento de sua atividade pedagógica com vistas à formação humana dos estudantes.

O artigo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, elucidamos o sentido de educação para formação humana que orienta a pesquisa ora relatada. Na segunda seção, esclarecemos a metodologia da pesquisa. Na terceira, discutimos os resultados da pesquisa. Finalizamos com considerações acerca dos novos questionamentos ensejados com a realização dessa investigação.

## Educação escolar e formação humana: considerações teóricas a partir da Psicologia Histórico Cultural

Neste estudo, partimos da compreensão da educação como instrumento de humanização, em que se faz necessário favorecer momentos de reflexão crítica no ambiente escolar através de problemáticas que dizem respeito à vida social. Seguindo esta lógica, abordar e problematizar temas da Bioética no ensino de biologia vem corroborar com a perspectiva de formação humana como processo educativo capaz de favorecer a apropriação pelo aluno de temáticas complexas e pertinentes como as da Bioética. A perspectiva de educação para formação humana defendida fundamenta-se nos estudos de Vigotski, Leontiev, Luria e Saviani. Para esses autores, a humanidade não é dada ao indivíduo no ato do seu


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

nascimento, é antes, uma construção histórica mediada pelo trabalho.

Segundo esses teóricos de base marxista, a passagem de animal irracional ao tornar-se homem foi resultado da organização dos indivíduos em sociedade, tendo como base o trabalho, um processo longo e complexo que envolve uma série de etapas. O trabalho como elemento fundamental neste processo é interligado ao fabrico e uso de instrumentos, aliado a ele está a linguagem. Todos esses fatores emergiram e se desenvolveram tendo como terreno fértil que os possibilitaram a organização em sociedade; como consequência gerou transformações anatômicas, fisiológicas e cerebrais no hominídeo, transformando-o em ser humano (Leontiev, 1978).

Destaca-se como fator fundamental no processo anteriormente descrito, o surgimento do trabalho, que é uma atividade criadora e produtiva. Os demais animais somente se adaptam à natureza com ações determinadas geneticamente para suprir as suas necessidades vitais, enquanto o homem transforma a natureza através do trabalho de forma consciente e criativa, afim de suprir as suas necessidades, tanto vitais, como também as novas necessidades, fruto de sua vida em sociedade. Aliada à capacidade de comunicar que permite repassar aos outros pares e as próximas gerações essas experiências, a apropriação de tais experiências torna o homem em humano, ele pode adquirir experiências mais requintadas e contribuir com maiores feitos para a sociedade, pois desenvolve aquilo que é próprio dos seres humanos, a consciência (Leontiev, 1978).

Colaborando com esse debate, Luria (2001) explica que o homem não somente percebe a realidade, mas pode refletir sobre ela, indagar e transformá-la, isto porque, contrário ao comportamento animal que é limitado pela experiência sensível imediata, o homem não dispõe somente de um conhecimento sensorial, mas de um conhecimento racional. Destaca a linguagem como "sistema de códigos objetivos, formados no processo da história social, que designa coisas, ações, propriedades e relações, ou seja, categorias" (Luria, 2001, p. 26), somente o homem a possui, nos animais existe uma quase linguagem que é limitada, um sinal que expressa um estado afetivo.

Luria (2001) acrescenta que através do trabalho socialmente dividido, surgiu a necessidade de comunicar, dando origem à linguagem. A princípio, esta comunicação era ligada ao uso de gestos e sons, que complexificou-se tornando-se um sistema de códigos que


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

representam objetos e ações, relações sociais evoluindo até tornar-se em códigos sintáticos com a complexidade que se observa hoje. Esta linguagem complexa foi primordial para o aprimoramento da atividade consciente do homem (Luria, 2001).

Já para Vigotski (2004), da mesma forma que existem instrumentos externos que permitem ao homem transformar a natureza, existem também os instrumentos psicológicos que permitem o domínio dos processos psíquicos. Os instrumentos psicológicos que são criações artificiais e não biológicas, são frutos das relações sociais que podem ser, a exemplo a linguagem, símbolos algébricos, obras de arte, dispositivos mnemotécnicos, etc. São responsáveis por modificar as funções psíquicas, em que uma lembrança não é ocasionada por um estímulo natural, e sim por um instrumento artificial (psicológico) (Vigotski, 2004).

Todos esses autores convergem na explicação da humanização do ser humano mediada pelo trabalho humano que se singulariza pela produção da cultura. Isto é, o trabalho humano possibilita o surgimento do mundo humano, objetivado na cultura material e da própria condição humana, objetivada na cultura simbólica, elemento fundamental para o desenvolvimento da consciência. Portanto, é a cultura material e simbólica, resultado do trabalho humano que dá origem ao gênero humano.

Se então, a cultura é fundamental para que o indivíduo se desenvolva, tornando-se um homem conforme as características tipicamente humanas, que lhes permitam viver em sociedade, como fica esse processo sendo que o acesso e apropriação da cultura não ocorre de forma igual para todos? Quais consequências poderiam ocasionar? Este fato vem "[...] confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as distinções de classe como responsáveis pela formação dos tipos humanos" (Vigotski, 2004, p. 02). Em outras palavras se o acesso e apropriação da cultura é desigual, tem-se tipos humanos desiguais, talvez até uns mais humanos que outros. Vigotski (2004, p. 03) destaca: "Essa degeneração dos seres humanos, esse desenvolvimento unilateral e distorcido das suas várias capacidades [...] está crescendo à grande escala, devido à enorme influência da divisão técnica do trabalho".

Nesta lógica a "[...] educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem" (Vigotski, 2004, p. 06). Nesse contexto, a educação escolar ganha destaque fundamental uma vez que pode mediar de forma qualitativa o acesso ao saber e à cultura na sua forma mais desenvolvida. A educação escolar, mediatizada pela atividade pedagógica,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

assume qualidade diferenciada quando se organiza de forma intencional e sistematizada tendo como finalidade primeira a formação humana dos estudantes. Por formação humana, entendemos com base em Saviani (2011), a educação que promove a construção da segunda natureza no homem, a apropriação do gênero humano, o desenvolvimento de qualidades eminentemente humanas que favorecem o controle da conduta e do comportamento humano nas suas formas mais desenvolvidas.

No sentido específico da educação escolar, é uma educação direcionada e sistemática, cujo papel desta instituição é selecionar os conhecimentos mais desenvolvidos da humanidade e garantir o acesso dos alunos a esses conhecimentos (Saviani, 2011). A função do professor é planejar, organizar e realizar ações para favorecer a apropriação pelos alunos desses conhecimentos sistematizados, em síntese este é o significado social da profissão, ou seja, uma generalização social que é válida em toda a sociedade.

Com base nos argumentos expostos, podemos inferir que em se tratando de educação escolar, a Bioética, sendo um campo de conhecimento ligado à Biologia, poderá colaborar com a formação humana de alunos do ensino médio à medida que favoreça à apropriação de conceitos que lhes ajudem a compreender de forma adequada as relações entre ciência, tecnologia e vida.

Através de seus estudos, Pires e Garrafa (2011, p. 743) afirmam que temas acerca dos dilemas morais da sociedade "[...] que exijam uma reflexão mais acurada desses parece vir ao encontro das necessidades, ou até mesmo do compromisso que a escola tem de promover uma educação mais ética e reflexiva". Desse modo, temas da Bioética, por se tratar dos dilemas morais, favorecem o desenvolvimento pautado na ética e reflexão, incidindo na formação de discentes com uma consciência mais desenvolvida do ponto de vista ético, crítico e reflexivo, ao se depararem com os dilemas sociais.

A "[...] Educação se constitui numa dimensão imprescindível para que a humanidade transforme em realidade as suas aspirações éticas concernentes à autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade humana [...]" (Messias, Dos Anjos, Rosito, 2007, p. 101). Sendo assim, os temas da Bioética se constituem como conteúdos objetivos ao trazerem as dimensões reflexivas sobre respeito, dignidade humana, justiça e tanto outros; dimensões que são indispensáveis para formação humana dos indivíduos.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em vista dos argumentos de Lígia Martins (2013, p. 136) ancorada em Saviani, evidenciamos que a "[...] relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, uma vez que eles condicionam as formas de sua transmissão e, igualmente, porque na ausência de conteúdos significativos a aprendizagem esvazia-se [...]". Compreende-se com o exposto que um dos papeis mais importantes do trabalho educativo é a seleção dos conteúdos que sejam relevantes, a esse respeito, os temas da Bioética trazem consigo uma densidade no tocante a valores sociais importantes para a sociedade, sua apropriação contribui para uma formação omnilaterial, ou seja uma educação politécnica que "se direciona à superação da ordem do sistema produtivo que, historicamente tem subordinado educação e trabalho a serviço da produção capitalista" (De Bessa *et al*, 2020, p. 05)

Diante de todo o exposto, afirma-se os conteúdos da Bioética como um conhecimento historicamente selecionado em que o acesso a esse conhecimento permite "aos jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação" (Diniz *et al*, 2018, p. 232). Essa realidade fica mais evidente no contexto social vivenciado atualmente, em que a exploração dos recursos naturais alcançam patamares nunca imaginados, a exemplo da exploração da floresta amazônica ainda intocada, o que pode causar danos irreparáveis à vida no planeta.

A educação escolar tem um papel fundamental nesse contexto, pois, para além de formar os jovens com condições de assumirem uma posição acerca do que é considerado certo ou errado, é emergente que na escola se viabilizem ações que levem os estudantes a se apropriarem de conhecimentos necessários ao exercício da reflexão crítica sobre esses dilemas sociais já existentes e sobre outros que irão surgir futuramente; acredita-se que os temas da Bioética são fundamentais para isso.

A escola pode ser esse ambiente de reflexão crítica, e o Ensino Médio o mais adequado para abordar temas da Bioética conforme é explicitado nos estudos realizados por Da Silva (2010, p. 105) "o momento adequado para início dessas reflexões seria no Ensino Médio, e os professores de Biologia são os que têm maior oportunidade para criar esse espaço de discussão em sala de aula". Da Silva (2010) ainda destaca que no Ensino Médio os jovens têm maturidade razoável e que o conhecimento da disciplina de Biologia desperta a responsabilidade de decisão favorecendo uma consciência crítica e o que ele denomina de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

consciência Bioética. E como fazer isso acontecer? Como criar as condições para que os conceitos da Bioética possam favorecer o desenvolvimento de uma consciência bioética nos estudantes?

Sem desconsiderar que existem inúmeros determinantes que impactam na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no ensino médio, precisamos reconhecer que o modo como os docentes planejam, organizam e desenvolvem suas práticas também promovem impactos nesse processo. Partindo desse pressuposto, é preciso que os docentes vivenciem processos formativos que lhes capacitem para o exercício de uma prática pedagógica que medeie o desenvolvimento de uma consciência bioética nos estudantes, ou seja, é fundamental que os docentes vivenciem em seu processo de desenvolvimento profissional alguma relação com essa área de conhecimento, enfim, que produzam significações sobre a Bioética e sobre como trabalhar esse conteúdo em sala de aula com os jovens em formação.

Com base nessa assertiva, o recorte da pesquisa de que trata esse artigo reúne dados relativos ao processo de significação de docentes sobre a Bioética. Mais precisamente, esse recorte cumpre o objetivo de analisar as significações produzidas pela professora acerca da Bioética e os impactos dessas significações no desenvolvimento de sua atividade pedagógica com vistas à formação humana dos estudantes. Os detalhes dessa investigação estão descritos na seção seguinte.

## Metodologia da pesquisa

A pesquisa relatada neste artigo caracteriza-se como Crítico-dialética nos moldes de Gamboa (2010), fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Em função do limite de páginas, o que trazemos aqui é apenas um recorte de algumas das etapas realizadas na investigação, e apresenta somente uma parte dos dados produzidos.

Participaram da pesquisa uma professora de biologia que atua no ensino médio em uma escola pública da cidade Caxias – MA, e sua turma de 30 estudantes do terceiro ano do ensino médio. O recorte escolhido reúne os dados produzidos com a professora por meio da técnica da entrevista semiestruturada.

É importante ressaltar que todos os documentos legais e esclarecimentos necessários


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

foram apresentados à participante atendendo às exigências impostas pelo comitê de ética. Respeitando o direito ao anonimato, a professora foi identificada na pesquisa como Rosalind Franklin, que foi uma importante biofísica na história da ciência.

Os dados analisados neste recorte foram produzidos por meio da entrevista realizada com a professora no dia 08 de junho de 2022, por meio da plataforma Google Meet, tendo sido iniciada às 21:00h, possui 01:50h de duração e foi gravada para análise.

Na ocasião, o pesquisador levantou questões como: Qual a razão da escolha do curso no qual é graduada? Quais fatos ocorridos na vida influenciaram na escolha da profissão? É possível relacionar os temas da Bioética com o ensino de biologia? A formação do professor de biologia prepara o docente para tratar de assuntos polêmicos da biologia que, por sua vez, se relacionam com a Bioética?

O pesquisador guiou a pesquisa sempre tentando deixar a participante à vontade, tanto que ela se expressava com bastante facilidade, desenvolvendo minuciosamente seu pensamento. Após sua finalização, a entrevista foi salva na nuvem do Google Drive, para posteriormente ser revisada e analisada. Na seção seguinte, os dados serão expostos e analisados.

## A docente e sua visão da realidade: significações sobre aspectos atribuídos à Bioética

Nesta seção, analisamos os resultados da pesquisa envolvendo uma professora de ensino médio que atua na área do ensino de Biologia. A análise envolve as significações que a professora tem produzido acerca da Bioética e de como desenvolver esse conceito no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Ressalta-se com base em Vigotski (2018) que as significações são ao mesmo tempo produto e instrumento da consciência dos sujeitos que se constitui historicamente. São produto, porque só existem à medida em que entramos em atividade no mundo, e são instrumentos da consciência porque são eles que medeiam nossa relação com o mundo. Nesse sentido, conhecer as significações que os seres humanos produzem sobre os fenômenos da realidade é uma forma de acessar a própria consciência das pessoas e de como essa consciência opera na realidade objetiva. Daí a importância de pesquisas que se proponham a conhecer as significações que professores produzem sobre dado fenômeno, porque assim,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entenderemos como eles agem e o potencial de suas práticas.

As análises a partir das entrevistas realizadas com a professora por meio do procedimento da análise textual discursiva de Moraes (2003) permitiram a identificação de três grupos de significações ou categorias, assim denominadas: significações acerca da conceituação da bioética; significações acerca da importância da Bioética atribuída pela professora; significações acerca da Bioética e a atividade pedagógica do docente de Biologia. Essas categorias e as significações que as compõem serão exploradas a seguir.

## Significações acerca da Conceituação da Bioética

O quadro a seguir expõe todas as significações acerca da conceituação da Bioética, produzidas pela docente. Posteriormente, será feita a análise de cada significação.

Quadro 01: conceituação da Bioética.

| Rosalind Franklin, entrevista realizada em 08/06/2022. |
|---|
| **Bioética como mediadora da conduta ética em relação à vida.** |
| A Bioética a gente entende como essa questão entre o que realmente é ético ou não é ético quando a gente fala de vida [...]. Não é só você manipular a vida, o ser vivo, mas, também você ter atos que vão impactar na vida. |
| **Bioética constituída pelas questões do direito animal** |
| [...] o veganismo, tem muito essa questão não somente a Bioética relacionada ao ser humano, mas, aos outros animais.<br>[...] não só do sofrimento nesse sentido de ser abatido como alimento, mas, de pesquisas científicas com os animais, cosméticos e outros tipos de produtos. |
| **Bioética é constituída pelas questões da engenharia genética.** |
| [...] e a gente ver também o exemplo da ovelha Dolly, para nascer a Dolly quantos embriões morreram, quantos foram abortados.<br>[...] manipulação genética... Será se no futuro as pessoas vão poder escolher como querem seus filhos, os olhos, a cor da pele. |
| **Bioética é constituída por questões que ameaçam à biodiversidade.** |
| [...] mas porque que tanta gente tem câncer hoje, tanta gente jovem, será se não tem a ver com esses agrotóxicos aí que a gente consome [né], então qual é o impacto deles na nossa vida?<br>[...] na Amazônia, (estão presentes) os garimpos ilegais onde a taxa de mercúrio está muito alta e afeta as pessoas. |
| **Bioética constituída por temáticas diversas.** |
| [...] então eu acho que essa questão da Bioética ela é bem mais ampla do que os temas básicos. |

Fonte: dados da pesquisa.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A primeira significação que foi possível apreender da narrativa da professora é a significação da Bioética como mediadora da conduta ética em relação à vida. Esta significação evidencia que a professora entende que a Bioética tem o papel de mediar a efetivação de uma conduta ética referente a atitudes que podem interferir diretamente na vida.

Considera que a Bioética se pauta na reflexão do que é viável ou não, quando se trata da preservação da vida, ao mesmo tempo em que deixa claro que esta reflexão não se aplica somente à manipulação direta da vida como ocorre na ciência, principalmente na genética e medicina, mas se aplica a todas as atitudes que podem interferir de alguma forma na integridade da vida. O que pode se revelar até na postura consumista da população, em uma sociedade de produção e consumo excessivos de mercadorias, impactando no meio ambiente e em todas as formas de vida.

A docente, ao significar a Bioética desta forma demonstra ter se apropriado do que constitui a significação social da Bioética, em que traz a noção de reflexão sobre atitudes que interferem de forma negativa nas formas de vida. Sendo assim, levando em consideração a historicidade da Bioética, as discussões deste campo adentraram dentro da academia se popularizando inicialmente em graduações da área da saúde, por elas terem o primeiro contato com o conhecimento e manutenção da vida (Diniz *et al*, 2018).

Rosalind Franklin também significa que a Bioética vai além da relação de normatização da conduta dos cientistas e abarca as atitudes da população em geral, tais como, as atitudes humanas que degradam o meio ambiente. O fato da professora significar a Bioética dessa forma, revela um entendimento que vai além daquilo que é amplamente difundido sobre essa área, até porque as discussões ambientais que constituem a Bioética, ainda assumem uma perspectiva recente dentro deste campo do conhecimento. A particularidade da professora ser da área da biologia pode favorecer sua observação atenta às discussões ambientais atreladas à Bioética.

Bioética constituída pelas questões do direito animal foi outra significação apreendida na narrativa da docente em que evidencia entender essa área de estudo como uma área que trata de discussões sobre a defesa e efetivação dos direitos dos animais. A participante salienta que o veganismo é um movimento novo, forte e tende a crescer no futuro, tendo em vista que a maioria das questões em que os veganos se pautam estão relacionadas à Bioética e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dizem respeito a manter a integridade da vida animal, que é muito impactada pelas ações dos seres humanos. Destaca que essas discussões não se pautam somente no sentido do abate dos animais para alimento humano, mas também, ao uso de animais como cobaias em pesquisas e testes de cosméticos.

A docente revela a preocupação com as questões dos direitos dos animais como uma discussão importante dentro da Bioética e evidencia o veganismo como algo emergente dentro da sociedade. A questão do direito animal vem ganhando espaço dentro das discussões da Bioética pois "cabe moralmente ao Homem, como ser racional, garantir um tratamento digno aos animais que contribuem para a pesquisa" (Franco *et al*, 2014, p. 247).

A discussão de normas do uso de animais como cobaias em pesquisas é comum dentro da Bioética, assim como outras questões relacionadas aos direitos dos animais vêm ganhando espaço como cita a professora. Levantamentos acerca do bem-estar animal, sobre como minimizar o sofrimento dos animais quando esses são criados para o abate na indústria alimentícia, também a promulgação de ideias visando diminuir o máximo possível a utilização de recursos animais dentro das indústrias, tudo isso vem ganhando espaço na sociedade.

O entendimento de que a Bioética é constituída pelas questões da engenharia genética, demonstra que a professora entende que a Bioética discute acerca de avanços dentro da engenharia genética como elemento reflexivo sobre inovações que podem incidir de forma cada vez mais negativa contra a integridade da vida. A clonagem e a modificação genética foram temas salientados na entrevista, evidenciando que a Bioética está envolvida com grandes dilemas nos dias de hoje.

Os avanços da engenharia genética abarcam um dos maiores dilemas dentro da Bioética como pode ser expresso em alguns dos argumentos de Barth (2005, p. 369) "não é melhor deixar a natureza seguir seu rumo? Podem criar-se também atletas geneticamente programados, assim como fazemos com animais e plantas?".

A clonagem há muito tempo vem sendo abordada na mídia, tendo sido até tema de novela, como também as pesquisas com células-tronco, alimentos transgênicos, modificações de seres vivos para serem usados na indústria e a questão da eugenia. Essas discussões estão mais presentes no cotidiano da professora devido sua área de ensino ser o conteúdo da


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

genética no ensino médio. Em suas narrativas, a docente informou que quando aborda o conteúdo de genética, aproveita para problematizar esses temas dilemáticos que por sua vez compõem a Bioética.

A participante significa que a Bioética é constituída por questões que ameaçam à biodiversidade, nisto evidencia-se que a professora acredita que a Bioética trata de questões relacionadas à degradação ambiental e a necessidade da promulgação dos ideais de preservação ambiental. Ela considera que se trata de uma questão importante, haja vista que o uso desenfreado de agrotóxicos agride o meio ambiente, além de trazer muitas doenças para a população que se alimenta desses produtos produzidos com uso dos agrotóxicos; externa também que a poluição ambiental com metais pesados originários da garimpagem ilegal traz prejuízos enormes para a população vítima das águas e solos contaminados.

A professora significa temas que são recentes dentro das discussões da Bioética que envolve sobretudo a preocupação com a degradação ambiental, questão muito importante nos dias de hoje, composta pelos temas amplamente discutidos sobre poluição com resíduos sólidos, desmatamento, emissão de gases poluentes. Todavia, a docente destacou um tema não tão discutido como os outros, mas igualmente importante que é a questão da garimpagem ilegal que contamina o ambiente com metais pesados e interfere nas várias formas de vida, dentre elas a vida humana, gerando várias doenças para população.

A significação da professora corrobora com as ideias de Cely (2002) que enfatiza que a Bioética é uma disciplina científica fundamentada nos estudos éticos das ciências da saúde, da Biologia como também das relações que englobam o homem com os demais seres vivos.

Bioética constituída por temáticas diversas que extrapolam os temas convencionais é outro significado evidenciado na narrativa da professora. Esse significado demonstra que a docente tem consciência de que a Bioética é constituída por discussões que vão além dos temas tradicionais, abarcando temas diversos que surgem a todo instante, fruto das modificações sociais que acontecem em um ritmo acelerado no mundo ultra globalizado.

A docente produz significações sobre temas que não são comumente conhecidos como integrantes da Bioética, demonstrando que já desenvolveu a consciência de que a Bioética é um campo do conhecimento abrangente, em que cabe todas as discussões que dizem respeito à preservação da vida, corroborando com Clotet (2009, p. 03) quando diz que o “respeito à


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ecologia e a necessidade de estabelecer limites ao desenvolvimento industrial e tecnológico são inquestionáveis para a sociedade universal". A professora está produzindo uma significação sobre o conceito da Bioética que coincide com o significado social deste campo, confirmando que a consciência individual se constitui na relação com o social, segundo Vigotski (2018).

As significações apresentadas pela professora revelam um conhecimento mais aprofundado sobre o conceito de Bioética, o que permite visualizar as categorias singular particular e universal conforme os estudos de Martins e Pasqualini (2015). A professora como um indivíduo singular demonstra um conhecimento conceitual considerável sobre Bioética difundido e estabelecido socialmente (universal), mas a qualidade desse conhecimento é explicada pela atuação do particular, ou seja, os meios em que atua possibilitando a aquisição deste conhecimento. Pode-se dizer que o particular que atuou no caso da professora, foi a qualidade de sua formação acadêmica e o fato de exercer a profissão de enfermeira expandindo as possibilidades de vivenciar questões da Bioética, tanto no estudo como na prática da profissão (Martins, Pasqualini, 2015).

Com base nas significações iniciais da docente sobre a Bioética, compreende-se também, qual a visão sobre a profissão de docente e sobre o papel da educação, ao entender que "[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a pratica sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa" (Leontiev, 1978, p. 273).

Até aqui é possível inferir que a professora tem uma consciência bem desenvolvida acerca da Bioética e da importância de sua inclusão nas discussões no campo da disciplina de Biologia no ensino médio. As significações produzidas pela professora acerca da Bioética relacionam-se em sua maioria com as questões ligadas à preservação da vida animal e ao respeito à biodiversidade no planeta, temas emergentes e que precisam ser amplamente discutidos pela sociedade e, sobretudo na escola, espaço em que essas discussões poderão colaborar de forma determinante para a formação da consciência dos jovens, tema central da nossa pesquisa.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Significações acerca da importância da Bioética para a formação dos estudantes do ensino médio**

Nesta categoria, agrupamos as significações que expressam qual a importância que a professora atribui à Bioética enquanto campo de estudo, enquanto elemento presente na vida social e enquanto discussões presentes na educação dos jovens do ensino médio. O quadro a seguir externa todas as significações acerca da importância da Bioética produzidas pela docente. Posteriormente será feita a análise de cada significação.

Quadro 02: importância da Bioética.

| Rosalind Franklin, entrevista realizada em 08/06/2022. |
|---|
| **Presença da Bioética na educação escolar.** |
| [...] ajuda a formar cidadãos críticos e ajuda também no mais o que a pessoa for vivenciar lá fora. |
| **Bioética é um tema emergente e pertinente à vida social.** |
| [...] porque é um tema atual, esses assuntos são assuntos atuais, são parte da ciência [né], a questão da genética, da engenharia genética, da clonagem.<br>Então existem muitas situações que são pertinentes, que têm a ver com o dia a dia e por mais que possam parecer distante de nossas vidas, mais muita coisa tem a ver com nosso dia a dia, a questão do aborto pode acontecer e a gente sabe que existem muitas meninas que morrem por causa de um aborto clandestino. |
| **Bioética trata de temas não convencionais que devem ser discutidos.** |
| [...] então aí eu sempre digo o seguinte eu acho até que para morrer tem que ser com dignidade [...] se a pessoa decidir que ela quer ficar em casa até ao finalzinho então tudo bem, mas se é porque a família não quer, deixar a pessoa sofrendo [...] é uma desumanidade. |
| **A Bioética ajuda no êxito escolar e profissional.** |
| [...] além de formar cidadãos críticos, as vezes pode ser até tema do Enem, porque quando é um tem muito diferente as vezes os estudantes não sabem o que fazer. |

Fonte: dados da pesquisa.

Começamos trazendo as significações que a professora produz sobre a presença da Bioética na educação escolar, que segundo ela, permite ir muito além de ensinar conteúdos aos alunos, mas, cumpre a função de formar para a criticidade.

Essa forma de significar a Bioética na educação escolar encontra ressonância com as ideias defendidas pelos estudiosos que levantam a bandeira da inserção da Bioética na educação básica. Segundo esses defensores, a abordagem da Bioética no ensino médio pode


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica, uma vez que dá centralidade à temas complexos e dilemáticos que envolvem a sociedade, exigindo reflexão e análise de quem dele se apropria. Portanto, contribui para o desenvolvimento crítico dos estudantes, conforme constataram Costa, Ferrarini e Guzzo (2021) que ao desenvolverem estudos envolvendo alunos do ensino médio, evidenciaram que problematizar temas da Bioética contribui para formação do pensamento crítico dos estudantes. Rosalind Franklin também significa essa relação, por isso enfatiza que o papel da educação escolar vai além do ensino de conteúdos, pois, é preciso ensinar os alunos a analisarem criticamente a realidade.

No entendimento de que a Bioética é um tema emergente e pertinente à vida social, a participante significa que a Bioética é composta por temas importantes que surgem na atualidade e são primordiais para a vida social, questões que tem a ver com o dia a dia, que afetam diretamente a cada indivíduo e questões que surgem das vivências dos próprios alunos do ensino médio.

Os temas da Bioética são emergentes, pois são fruto das modificações da vida social que ocorrem a todo instante apresentando situações dilemáticas fruto de um estilo de vida marcado pela dinamicidade conforme explicita Da Silva (2011). Estilo de vida cada dia mais distante da natureza, uma vida de consumo e produção de mercadorias exagerados e alta exploração dos recursos naturais, situações também de quebra de paradigmas morais e tudo isso faz com que esses temas sejam pertinentes à educação escolar pois constituem a matéria da vida social.

A Bioética trata de temas não convencionais que devem ser discutidos, na significação em tela, Rosalind Franklin externa que alguns temas que não são comumente abordados no ambiente escolar devem ser mais discutidos, dentre esses temas, ela inclui a questão da eutanásia que é uma problemática social de grande valia.

A questão da eutanásia é um dos temas mais comuns dentro da Bioética, entretanto na sala de aula de ensino médio ela não é tão presente. A docente revela que este tema é importante de ser debatido, o que é um pensamento coerente, pois conforme Clotet (2009, p. 07) a Bioética "trata-se da ética já conhecida e estudada ao longo da história da filosofia, mas aplicada a uma série de situações novas". Portanto, tema como a eutanásia é comum a todos, pois qualquer um pode passar por uma situação como essa que é muito delicada e traz


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma carga emocional enorme. O fato da professora perceber a importância desse tema pode se dar em função dela exercer a profissão de enfermeira também, e conseguir ver no cotidiano esta questão na prática.

A participante acredita que a Bioética ajuda no êxito escolar e profissional, portanto o ensino da Bioética traz conhecimentos importantes que podem favorecer o desenvolvimento profissional dos alunos, podendo ser conteúdo do exame nacional do ensino médio, a maior forma de ingresso nas universidades públicas do Brasil.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), traz sempre em suas questões e propostas de redação problemáticas da vida cotidiana, desta forma os temas da Bioética podem vir a ser abordados no ENEM e nos vestibulares convencionais, pois mobilizam conteúdos de ordem conceitual, procedimental e, sobretudo, atitudinal, conforme Da Silva (2011).

Essas significações expressam como a professora internaliza a realidade, portanto revela a sua consciência, desta forma, ao conseguir captar essas relações sociais mais complexas é demostrado o nível da consciência da professora que é também complexa. Para Leontiev (1978, p. 68) “quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico”, assim o desenvolvimento da consciência se dá pela apropriação das relações sociais, apropriação da cultura socialmente produzida (Leontiev, 1978). Se a docente se apropriou dessas relações complexas é indicativo de uma consciência mais desenvolvida.

Ao reconhecer os temas da Bioética como importantes para sociedade e no espaço escolar, a docente reconhece que “[...] à educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido” (Martins, 2013, p. 296). Portanto, enxerga que para além dos temas da Bioética que são comuns no cotidiano, cabe à escola selecionar esses conteúdos e ministrá-los de forma sistemática, favorecendo aos alunos a apreensão desses conceitos e assim aprendizagem e desenvolvimento humano, condições fundamentais para formação humana.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Significações acerca da Bioética como conteúdo da atividade pedagógica na disciplina de Biologia**

Esta categoria agrupa significações apresentadas pela professora acerca da relação existente entre as temáticas ligadas à Bioética e a sua objetivação no desenvolvimento da atividade pedagógica. O quadro a seguir expõe todas as significações produzidas pela docente acerca da relação Bioética e atividade pedagógica na disciplina de biologia. Posteriormente, será feita a análise de cada significação.

Quadro 03: Bioética e atividade pedagógica na disciplina de Biologia.

| Rosalind Franklin, entrevista realizada em 08/06/2022. |
|---|
| **Os temas da Bioética estão relacionados à biologia.** |
| [...] eles estão ligados a própria estrutura curricular que a gente trabalha.<br>Então, naturalmente eles já relacionam o professor da disciplina de Biologia com essas questões.<br>[...] mas, o professor também... É importante que ele traga esses assuntos.<br>[...] então eu acho que a biologia ela contribui sim pra essa formação, essa questão do cidadão ser crítico, para dar oportunidade de fomentar que o aluno questione, que ele discuta, dialogue. |
| **É importante que os profissionais se atualizem acerca desses temas emergentes.** |
| Eu acredito que todo profissional... Ele tem que estar se atualizando de qualquer área que seja.<br>[...] a gente ver que essas coisas atuais os estudantes têm muito interesse... Nesse sentido a gente também não pode ficar atrás. |
| **As questões da Bioética estão relacionadas às transformações sociais.** |
| [...] então de certa forma essas questões acabam tendo relação com nosso cotidiano e com nosso aluno porque a gente vive em sociedade, essas questões elas são pertinentes também por esse motivo<br>[...] a gente ainda ver questão do feminicídio, questão também da comunidade LGBT que no Brasil é um dos que mais tem óbitos [né], são assassinados, a questão da mulher, direitos à salários iguais, a gente ver que essas questões fazem parte do dia a dia.<br>[...] deparar com pessoas que pensam diferente da gente, é respeitar o outro, o que a gente não pode é entrar numa situação de fanatismo ou de intolerância à opinião do outro.<br>[...] a própria questão da xenofobia, o racismo a gente ver que não são temas específicos que falam da Bioética, mas não deixam de ter também um pouco de relação.<br>[...] essas questões de gênero, de sexualidade a gente tem que tratar com bastante respeito, são questões também que são trazidas hoje para o diálogo muitas vezes pelos alunos. |


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

| **As temáticas mais abordadas em sala de aula.** |
|---|
| [...] a questão da clonagem, engenharia genética, as vacinas gênicas, a gente aborda esses assuntos; o mais difícil assim que a gente não trabalha tanto é eutanásia, suicídio assistido.<br>[...] vacina, aborto, eutanásia, atualmente são mais os que eles comentaram em sala de aula nesse ano.<br>A gente já trabalhou na semana de Ciência e Tecnologia que eu falei [né] sobre o aborto, a gente já trabalhou em sala de aula sobre aborto também [...] através da forma de discussão de debate onde eles vão ler sobre o assunto e depois dizer a sua opinião, já fiz também um trabalho com eles em cima desse livro que eu te falei o livro de Bioética. [...] a gente dividiu os capítulos para eles lerem e depois a gente debateu aquelas situações, porque esse livro é baseado em histórias reais, em situações que essa pesquisadora vivenciou. |
| **Aspectos da formação acadêmica.** |
| Bioética em si na época que eu estudei na UEMA [...] não tinha. |
| **Exercer de forma concomitante a profissão docente ao lado da enfermagem.** |
| [...] uma vez estava tendo uma gincana na escola e teve uma parte sobre sexualidade; esses meninos fizeram muitas perguntas nesse dia, choveu de perguntas, eu disse ainda bem que eu sou da enfermagem, talvez se eu fosse somente da biologia tinha coisas que eu nem iria conseguir responder.<br>[...] muitas vezes eu tenho histórias reais [né] para contar.<br>O profissional de saúde ele não pode ferir com a ética e acabar expondo o paciente assim como o professor também não vai poder fazer isso com o aluno. |

Fonte: dados da pesquisa.

A docente, participante da pesquisa, significa que os temas da Bioética estão relacionados à biologia, nesta significação, salienta que alguns temas da grade curricular da biologia podem ser problematizados com temas da Bioética. Revela que os alunos já relacionam o professor de biologia com esses temas dilemáticos que se deparam na sociedade, e que a biologia é uma disciplina que deve contribuir para uma formação de estudantes críticos através do diálogo, da reflexão.

A Bioética por ser a ética da vida e a biologia por estudar a vida, estão relacionadas e muitas das temáticas da Bioética se confundem com temas da biologia, desta forma Silva (2010) acredita que o professor de biologia é quem tem mais condições de abordar os temas da bioética em sala de aula.

A professora significa que é importante que os educadores se atualizem acerca desses temas emergentes, acredita que os profissionais, em específico os professores de biologia,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

devam se manter informados desses temas dilemáticos que se articulam na sociedade, e que por sua vez são tratados pela Bioética. Entende que a qualidade do ensino na área da Bioética depende da atualização desses professores em relação ao conjunto dessas temáticas tão emergentes em nosso tempo histórico.

Existe uma dinâmica na sociedade, ela está sempre em movimento, assim novos conhecimentos surgem e novas descobertas são reveladas, desta forma, os profissionais da educação precisam conhecer as problemáticas que envolvem o cotidiano da vida social para assim terem condições de colaborar com a formação da consciência bioética em nossos estudantes.

A docente em sua entrevista, pontua ainda que as questões da Bioética estão relacionadas às transformações sociais que ocorrem de maneira exponencial. Segundo a professora, essas questões têm uma relação estreita com a vida cotidiana, considera que à medida que evolui a ciência e a tecnologia é necessário também a evolução das atitudes humanas. Emergem de suas significações discussões importantes como questões de gênero e sexualidade e a necessidade de fomentar uma atitude de tolerância na população.

Em sua narrativa, a professora esclarece que a cada dia, mais questões surgem no campo da Bioética e que para além dos temas comuns como aborto e eutanásia, outras problemáticas como as questões de gênero e sexualidade ganham centralidade e que também podem ser incluídas no campo conceitual dessa área.

Sobre as temáticas mais abordadas em sala de aula pela docente no desenvolvimento da sua atividade pedagógica ela destaca as questões ligadas à clonagem, engenharia genética, vacinação gênica, terapia gênica, aborto.

As questões da engenharia genética são facilmente associadas aos conteúdos de biologia no ensino médio e a professora aproveita essa oportunidade para trazer questões, fatos contemporâneos como as vacinas da covid-19 que causaram grande polêmica recentemente em nosso país, demonstrando que a discussão em sala de aula favorece uma tomada de decisão crítica por parte dos estudantes, segundo Da Silva e Krasilchik (2013).

Na narrativa da professora, encontramos significações que apontam para aspectos da formação acadêmica. Ela informa que não teve disciplina de Bioética na sua graduação em Biologia e nem na sua graduação em Enfermagem, evidenciando dessa forma uma lacuna na formação inicial.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Apesar da professora não ter tido contato com essa disciplina em nenhuma das graduações cursadas, a Bioética, é mais comum em áreas da saúde conforme explicita Diniz *at al* (2018), que as experiências e discussões sobre a Bioética no Brasil estão centradas no ensino superior e voltados às áreas da saúde. Muitas vezes essas discussões não estão circunscritas a uma disciplina apenas, mas sim, em várias.

O fato da professora exercer de forma concomitante a profissão docente ao lado da enfermagem é algo positivo, pois os conhecimentos da área de saúde já lhe ajudaram a responder questões dilemáticas para os alunos no exercício da docência. Demostra que possui histórias reais da sua vivência como enfermeira para contar aos seus alunos, ao lecionar alguns conteúdos de biologia. Salienta que a prática da enfermagem é regida por muitas questões éticas assim como a prática da docência.

Os profissionais da enfermagem convivem com questões éticas e Bioéticas cotidianamente, e a docente aproveita sua experiência como enfermeira na sua prática em sala de aula para dar consistência às discussões, algumas delas, dentro da Bioética. A enfermagem está ligada à Bioética pelo fato do "ensino da bioética nos cursos superiores de enfermagem seja concebido como processo transdisciplinar e transversal, de modo a propiciar um sólido embasamento ético-moral" (Mascarenhas, Rosa, 2010, p. 369).

Em síntese, podemos inferir que as significações acerca da Bioética como conteúdo da atividade pedagógica na disciplina de Biologia estão sendo constituídas pela vivência da docente no exercício da profissão. A prática cotidiana e a necessidade de problematizar aspectos da realidade social produzem a necessidade da professora trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Afinal, a vida social deve ser vista como matéria da educação escolar, pois, essa é a condição fundamental quando se pretende formar alunos com senso crítico e capacidade de tomar decisões.

## Considerações finais

Neste artigo, discutimos acerca da educação escolar como instrumento de humanização, em que se faz necessário favorecer momentos de reflexão crítica no ambiente escolar através de problemáticas que dizem respeito à vida social. Para isso, analisamos as significações acerca da Bioética que uma professora de Biologia tem produzido para entender os impactos dessas significações no desenvolvimento da sua atividade pedagógica.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os resultados da pesquisa realizada apontam que a professora tem consciência acerca do campo conceitual que envolve a Bioética, uma vez que em suas significações fica claro a compreensão de que esse campo de conhecimento envolve discussões em torno da vida em todas as suas formas de manifestação, o respeito à biodiversidade do planeta, a relação sustentável dos seres humanos com o meio ambiente natural e social.

A professora também significa que é fundamental que essas questões sejam trabalhadas em sala de aula, uma vez que a formação dos jovens deve voltar-se para além da sua dimensão intelectual e dar vazão para uma formação ética e cidadã. Para isso, é fundamental a construção de conhecimentos que movam esses alunos na direção de uma nova relação com o mundo, com os outros seres humanos, com a natureza, experimentando uma nova forma de sociabilidade, diferente da que se vive na atualidade.

As significações da professora também evidenciam que durante seu processo de formação inicial essa discussão esteve ausente, fato que de certa forma lhe traz dificuldades na hora de realizar atividade pedagógica que tenha como intencionalidade trabalhar com as temáticas da Bioética. Mas, mesmo diante das dificuldades, a professora tem conseguido organizar situações didáticas com esse fim.

Resumidamente, podemos inferir que a docente apresenta significação sobre o conceito da Bioética que coincide com o significado social deste campo, consegue perceber temáticas que compõem a Bioética e que não são tão comuns de serem debatidas. Ainda entende que existem temas que devem ser mais debatidos em sala de aula. Isso revelou um conhecimento mais consistente por parte da docente do que se trata a Bioética.

Ao relacionar a Bioética à atividade pedagógica, a professora considera que os temas da Bioética estão atrelados à biologia e podem facilmente ser abordados em sala de aula. Externa que acha importante em um mundo globalizado e em constante transformações que os profissionais, inclusive os professores, venham se atualizar dos conhecimentos novos que incluem os temas da Bioética. Revela que já abordou temas da Bioética em sala de aula e que foram temas mais voltados para as questões da engenharia genética onde aproveitou a oportunidade para problematizar a questão da vacinação do covid-19. Também trabalhou a questão do aborto, tema muito questionado pelos alunos, utilizou algumas vezes da metodologia do trabalho em grupo nessa abordagem.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com tudo isso é possível afirmar que através das significações apresentadas pela participante, demostra-se que os temas da Bioética são conteúdos que, conforme Saviani (2011), ao serem apropriados podem elevar as chances de garantir que nossos alunos se desenvolvam humanamente, pois passarão a dominar aquilo que faz parte do gênero humano na sua forma mais desenvolvida, o conhecimento cultural produzido pela humanidade. Por fim, é fundamental ressaltar que esta pesquisa aponta que temas ligados à Bioética encontram na disciplina de Biologia campo fértil, tornando-se emergente o seu ensino, sobretudo em uma sociedade em que cada vez mais as coisas assumem centralidade no lugar da vida, do bem-estar, do respeito e da solidariedade.

## Referências

BARTH, Wilmar Luiz. Engenharia genética e bioética. **Teocomunicação**, v. 35, n. 149, 2005. Disponível em:https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/teo/article/view/1694/1227. Acesso em: 10 mai. 2023.

CELY, Gilberto. **Una mirada bioética desde las ciências** - El Horizonte Bioético de lãs Ciencias. 5. ed. Bogotá: Centro Editorial Javeriana (CEJA), 2002.

CLOTET, Joaquím. Porque bioética? **Revista bioética**, v. 1, n. 1, 2009.

COSTA, Paula Cavion; FERRARINI, Júlia Piccini; GUZZO, Guilherme Brambatti.O Exercício do pensamento crítico em temas relacionados à bioética: um estudo de caso. **Revista Ciências & Ideias**, v. 12, n. 4, p. 69 – 81, 2021. Disponível em: https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1730/1321. Acesso em: 10 mai. 2023.

DA SILVA, Paulo Fraga. Educação em bioética: desafios na formação de professores. **Revista Bioética**, v. 19, n. 1, p. 231 – 245, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3615/361533255015.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

DA SILVA, Paulo Fraga. Ensino de Bioética no Ensino Médio – reflexões e desafios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 6, n. 4, p. 98 – 114, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/7846.Acesso em: 10 mai. 2023.

DA SILVA, Paulo Fraga; KRASILCHIK, Myriam. Bioética e ensino de ciências: o tratamento de temas controversos dificuldades apresentadas por futuros professores de Ciências e Biologia. **Ciência e educação**, v. 29, n. 2, p. 379 – 392, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/P7ZTfRbMwnMXRhMxjkHtWzk/. Acesso em: 10 mai. 2023.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

DE BESSA, Chera Rosane Leles *et al*. Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. 01 – 16, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9496. Acesso em: 10 mai. 2023.

DINIZ, Susana Nogueira *et al*. Perspectivas de Abordagem da Bioética na Educação Básica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 19, n. 2, p. 227 – 232, 2018. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/6041. Acesso em: 10 mai. 2023.

FRANCO, Ana Lúcia *et al*. Pesquisas em animais: uma reflexão bioética. **Revista Acta bioethica**, v. 20, n. 2, p. 247 – 253, 2014. Disponível em: https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/AB/article/view/33306. Acesso em: 10 mai. 2023.

GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MASCARENHAS, Nildo Batista; ROSA, Darci de Oliveira Santa. Bioética e formação do enfermeiro: uma interface necessária. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 19, p. 366 – 371, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/ybgBYwYFwk3WdpgRGw8CTWp/. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 362 – 371, 2015. Disponível em:https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?lang=pt. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, v. 13, n. 52, p. 286 – 300, 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243. Acesso em: 10 mai. 2023.

MESSIAS, Telma Hussni; DOS ANJOS, Márcio Fabri; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Bioética e educação no Ensino Médio. **Centro Universitário São Camilo**, v. 2, n. 1, p. 96 – 102, 2007. Disponível em: http://www.saocamilosp.br/pdf/bioethikos/57/bioetica_e_educacao_no_ensino_medio.pdf.Acesso em: 10 mai. 2023.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 02, p. 191 – 211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=html. Acesso em: 10 mai. 2023.

PIRES, Jansen Ribeiro; GARRAFA, Volnei. Educação: nova fronteira da bioética. **Ciência & saúde coletiva**, v. 16, p. 735 – 745, 2011. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/v16s1/a04v16s1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SERRANO, Pablo Jiménez. **Fundamentos da bioética e do biodireito**. Campinas: Alínea, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Submissão em: 13/08/2023
Aceito em: 08/04/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências formativas em escola pública municipal da Amazônia bragantina

Antonio Matheus do Rosário Corrêa[1]
Larissa Fernanda Alves Conde[2]
Maria Gorete Rodrigues Cardoso[3]

**Resumo:** Este trabalho visa analisar experiências formativas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em escola pública municipal da Amazônia bragantina. O percurso teórico-metodológico está baseado na abordagem qualitativa de pesquisa, estruturado em quatro etapas: orientação de estágio; investigação do contexto escolar; coparticipação em práticas pedagógicas; e regência em sala de aula. Os resultados desvelam: necessidade de melhoria de estrutura física para oferta de educação com qualidade; formação humana e escolar a partir de Temas Geradores de Paulo Freire, com fundamentos na participação da comunidade escolar; relação profícua entre lendas amazônicas e conhecimentos escolares, como os pertencentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Conclui-se que o estágio supervisionado proporcionou experiências formativas significativas por meio da pesquisa, do diálogo e da reflexão, além de experiências basilares para constituição de identidade docente no nível de Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Ensino Fundamental – 1ª a 4ª. Escola Pública. Formação Docente.

# SUPERVISED INTERNSHIP IN ELEMENTARY EDUCATION: living and formative experiences in a municipal public school in the bragantina Amazon

**Abstract:** Este trabajo tiene como objetivo analizar experiencias y experiencias formativas desarrolladas durante la Práctica Supervisada en la Enseñanza Básica en una escuela pública municipal en la Amazonía Bragantina. El curso teórico-metodológico se basa en el enfoque de investigación cualitativa, estructurado en cuatro etapas: orientación de prácticas; investigación del contexto escolar; coparticipación en prácticas pedagógicas; y conducción en el aula. Los resultados revelan: la necesidad de mejorar la estructura física para ofrecer una educación de calidad; formación humana y escolar a partir de los Temas Generadores de Paulo Freire, a partir de la participación de la comunidad escolar; relación fructífera entre leyendas amazónicas y saberes escolares, como los pertenecientes a los componentes curriculares de Lengua Portuguesa y Matemáticas. Se concluye que la pasantía supervisada brindó experiencias formativas significativas a través de la investigación, el diálogo y la

[1] Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Pedagogia pela UFPA. Professor Substituto da Faculdade de Educação da UFPA, Campus Bragança. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA). E-mail: matheuscorrea@ufpa.br.
[2] Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Educação Infantil no Centro Educacional Prof.ª Arlinda Neves (CEAN). Auxiliar Administrativa pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de Bragança (PMB). E-mail: larissa.fernanda108@icloud.com.
[3] Doutorado e Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Gestão de Instituições Educacionais pela UFPA. Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPA, Campus Bragança. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE). E-mail: goreterc@ufpa.br.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

reflexión, además de experiencias básicas para la constitución de una identidad docente en el nivel de Enseñanza Fundamental.

**Keywords:** Supervised Internship. Elementary School – 1st to 4th. Public School. Teacher Training.

**PASANTÍA SUPERVISADA EM EDUCATION PRIMARIA: vivencias y experiencias formativas em uma escola pública municipal en la Amazonía bragantina**

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo analizar experiencias y experiencias formativas desarrolladas durante el Internado Supervisado en Educación Básica en una escuela pública municipal en la Amazonía Bragantina. El recorrido teórico-metodológico se basa en un enfoque de investigación cualitativa, estructurado en cuatro etapas: orientación de la pasantía (diseño de la pasantía y referencias al locus); investigación del contexto escolar (investigación documental y entrevista semiestructurada); coparticipación en prácticas pedagógicas (desempeño supervisado en la docencia) y gestión del aula (prácticas docentes basadas en necesidades observadas). Los resultados revelan: la necesidad de mejorar la estructura física para ofrecer una educación de calidad; formación humana y escolar a partir de los Temas Generadores de Paulo Freire, a partir de la participación de la comunidad escolar; relación fructífera entre leyendas amazónicas y saberes escolares, como los pertenecientes a los componentes curriculares de Lengua Portuguesa y Matemáticas. Se concluye que la pasantía supervisada brindó experiencias formativas significativas a través de la investigación, el diálogo y la reflexión, además de experiencias básicas para la constitución de una identidad docente en el nivel de Enseñanza Fundamental.

**Palavras-clave:** Pasantía Supervisada. Escuela Primaria – 1ro a 4to. Escuela Pública. Formación de profesores.

## Introdução

Este trabalho versa sobre experiências formativas no Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental em escola pública municipal da Amazônia bragantina[4]. O estágio foi assumido como um momento formativo de articulação entre e teoria e prática e de intenso diálogo na formação acadêmica e cotidiano escolar, requerendo uma cuidadosa atenção do(a) estagiário(a) aos fenômenos cotidianos que atravessam a vida da escola e seus processos educativos.

Salienta-se que as experiências descritas, analisadas e refletidas teoricamente partem de vivências de dois estagiários no segundo semestre de 2018 – atualmente atuantes na Educação Básica e Ensino Superior –, sob supervisão de uma docente do Ensino Fundamental (anos iniciais) e orientação acadêmica por uma docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da

[4] Recorte do território amazônico situado na microrregião bragantina do Estado do Pará, a qual compreende os municípios de Bragança, Capanema, Augusto Corrêa, Igarapé-Açu, Tracuateua, Santa Maria do Pará, Bonito, São Francisco do Pará, Quatipuru, Primavera, Peixe-Boi e Santarém Novo.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia da UFPA, Campus Universitário de Bragança, o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental é um componente curricular, pertencente ao eixo de Organização da Prática Pedagógica, que prioriza o "[...] planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos de ensino envolvidos nas práticas educativas do Ensino Fundamental, tendo em vista a tessitura de reflexões formativas e reflexivas por meio da relação teoria-prática" (UFPA, 2012, p. 47).

No referido PPC, compreende-se o estágio supervisionado como uma ação de pesquisa e de intervenção no cotidiano escolar, que contribui para a formação inicial na docência de forma crítica e contextualizada. Isso traduz a importância da mobilização da pesquisa no/do contexto educacional como recurso metodológico para desenvolver no(a) estagiário(a) postura e habilidades de investigação e elaboração de projetos que permitam compreender, interpretar e problematizar situações vivenciadas no âmbito da prática (Pimenta, Lima, 2012).

A problematização contextual contribui para o planejamento e posterior plano de ação, percebendo limites e possibilidades do trabalho docente, formação de professores(as) e experiência teórico-prática. De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 37), esse momento de aprendizagem "[...] é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espaço que o professor em formação constrói sua identidade profissional", no caso o Ensino Fundamental, ofertado pela esfera municipal localizada no contexto amazônico.

Entende-se o Ensino Fundamental como nível de ensino pertencente a Educação Básica e, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, s/p), é "[...] obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá como objetivo a formação básica do cidadão [...]". Desse modo, o Ensino Fundamental promove a formação integral do cidadão, com conhecimento de seus direitos e deveres, além do compromisso com meios básicos de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, como ferramentas de convivência na sociedade pós-moderna.

Sendo assim, elaboramos como questão problematizadora de estudo: quais vivências e experiências são possibilitadas no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental no diálogo entre universidade e escola pública? Nesse sentido, temos por objetivo geral analisar vivências


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e experiências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em uma escola municipal da Amazônia bragantina. Quanto aos objetivos específicos, elencou-se: a) socializar vivências oriundas do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; b) refletir práticas pedagógicas realizadas no nível do Ensino Fundamental (anos iniciais); c) tecer relação entre teoria e prática na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Percurso teórico-metodológico**

O percurso metodológico se fundamenta na pesquisa de abordagem qualitativa por proporcionar o trabalho com "[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que compreende a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos [...]" (Minayo, 2015, p. 21). Essa abordagem contribui para o entendimento das relações sociais e fenômenos educativos manifestados durante a realização do estágio, aos quais possibilitam um ensino profícuo e aprendizagem significativa.

A Escola Municipal onde ocorreu o Estágio Supervisionado possui 30 anos de existência e ofertava, no ano de 2018, os níveis de ensino da Educação Infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Para além destes níveis, contava com os programas Mais Alfabetização, Novo Mais Educação, ambos financiados e gerenciados pelo Ministério da Educação (MEC), além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com discentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará.

Na unidade escolar eram lotados 10 docentes atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 secretário, 02 coordenadores pedagógicos, 01 auxiliar de secretaria e 04 pessoas responsáveis pelos serviços operacionais. Havia um total de 190 matrículas, sendo 150 no Ensino Fundamental e 40 na Educação Infantil.

O espaço físico é considerado pequeno, onde há 01 sala de secretaria e gestão escolar, 01 copa, 02 banheiros, 04 salas de aula, 01 pátio pequeno, 01 sala de informática. Quanto à acessibilidade, a escola tem salas com boa locomoção e piso adaptado para usuários de cadeira de rodas; a organização de livros e demais recursos pedagógicos são em prateleiras e armários localizados em locais arejados e limpos.

Considerando as territorialidades pertencentes a Amazônia bragantina, a instituição escolar está situada em uma região de transição entre os espaços urbano e campesino, as quais


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 287-314, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

influenciam em relações socioculturais da comunidade escolar. De acordo com Neves e Brasileiro (2020, p. 21), as territorialidades amazônicas "[...] são construídas e produzidas nessa intensa e complexa relação entre práticas espaciais e os processos relacionais entre o homem e a natureza", no qual configuram os conhecimentos escolares, grupos de pertencimento dos sujeitos e práticas pedagógicas do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental foi realizado em quatro etapas – orientação e disponibilização de documentos, investigação do contexto escolar, coparticipação em práticas de ensino e regência em sala de aula, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com 01 docente e 19 estudantes.

Na etapa da orientação ocorreu aula expositiva e dialogada sobre o estágio enquanto momento formativo, reflexivo e de pesquisa, considerando objetivos, métodos e distribuição de estagiários em escolas previamente selecionadas pelas docentes supervisoras. Foram disponibilizados documentos para inserção, acompanhamento e avaliação de atividades, conforme apresentado no quadro 01 sobre os documentos norteadores do estágio.

Quadro 1: documentos norteadores do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

| DOCUMENTO | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Proposta de Estágio | Apresenta ementa, objetivos, referencial teórico-metodológico e avaliação pela faculdade. Articula investigação, coparticipação e regência em sala de aula. |
| Modelo de Plano de Intervenção | Apresenta encaminhamentos para construção de plano de intervenção a partir da realidade observada. Consiste em introdução, justificativa, objetivos, método, recursos, avaliação, cronograma e referências. |
| Ficha de Frequência | Documento com identificação da escola, turma, docente da concedente e estagiário, seguido de data, descrição de atividades realizadas no dia e assinaturas do docente da instituição concedente, discente e docente supervisor do estágio. |
| Ficha de Avaliação | Documento com identificação da escola, do diretor escolar, do docente da concedente e estagiário. Estão contidos os critérios avaliativos de senso de responsabilidade, organização e autonomia, sociabilidade e cooperação e criatividade, com posterior pontuação final, data e assinatura do docente da concedente. |
| Termo de Compromisso | Documento que firma compromisso entre instituição concedente, estagiário e instituição de ensino superior. |
| Ofício | Documento expedido pela instituição de ensino superior em caráter de solicitação para inserção do estagiário na instituição concedente. |

Fonte: elaborado pelos autores (2023).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Esses documentos são fundamentais para realização do estágio supervisionado, uma vez que possibilitam a operacionalização de atividades na instituição concedente por estagiários(as), docente da escola e da instituição de ensino superior, bem como são condicionantes da relação entre instituições de educação básica e educação superior, estipulados pelos sujeitos envolvidos no estágio supervisionado. De acordo com Cardoso *et al* (2020) a ausência de regulamentação institucional de estágios pode dificultar relações entre universidade e escolas, visto que ações dependem de interesses e iniciativas individuais dos agentes envolvidos, prejudicando o andamento do processo formativo.

A partir da inserção no ambiente de estágio, iniciamos a etapa de investigação do contexto escolar, a qual se constitui em lócus de estágio supervisionado, pesquisa documental e entrevista semiestruturada.

O levantamento de dados sobre o lócus é importante para compreensão dos limites e possibilidades de funcionamento e oferta de ensino com qualidade pela instituição escolar, além de lançar um "[...] olhar sensível e cuidadoso com os diversos aspectos que compõem a estrutura física, política, social e curricular das instituições" (Kern, Aguiar 2019, p. 103). As informações investigadas foram: corpo docente, equipe de gestão escolar e coordenação pedagógica, pessoal de apoio, alunado, estrutura física e rotina escolar.

A pesquisa documental proporcionou contato com documentos normatizadores e orientadores das ações pedagógicas, políticas e curriculares da escola, de modo a conhecer a proposta formativa e sua realização na ação escolar. Esse tipo essa técnica de pesquisa utiliza documentos pela seleção, tratamento e interpretação, sendo "[...] aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas a fim de compreender um fenômeno [...]" (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015, p. 58).

Elencou-se duas fontes documentais, quais sejam: Projeto Político-Pedagógico (PPP) referente ao triênio 2017-2019; Proposta Pedagógico Curricular (PPC), que envolve objetivos, conteúdos e matriz curricular previstas para a escola. Nos dos documentos buscamos por aspectos referentes ao percurso formativo e práticas curriculares no Ensino Fundamental.

A entrevista semiestruturada possibilitou a coleta de informações sobre práticas de ensino, organização do trabalho escolar e desafios para funcionamento do Ensino Fundamental. Assim, a entrevista semiestruturada, como técnica de pesquisa, busca "[...] obter informes


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

contidos na fala dos atores sociais, [...] que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada" (Neto, 2015, p. 57). Desse modo, o roteiro de entrevista foi no dia 30 de agosto de 2018, com a docente da instituição concedente (licenciada em pedagogia e atuante no Ensino Fundamental a 28 anos).

O roteiro de entrevista semiestruturada se constituiu nas seguintes questões: (1) A partir de que aspectos ou de quais critérios você elabora o seu planejamento para a turma? (2) Como você organiza a rotina de sala de aula? (3) Quais atividades as crianças mais gostam de realizar? (4) Como você articula o cuidar e o educar no Ensino Fundamental anos iniciais?

A etapa de coparticipação consiste em observação, planejamento, atividades e vivências pedagógicas contempladas no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, em uma relação dialógica e construtiva entre docente orientadora do estágio, docente supervisora da instituição concedente e estagiários(as). Essa participação conjunta possui finalidade pedagógica e educativa, com dois processos contribuintes para a formação de professores(as): 1) observação participante, entendida pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado (Neto, 2015), no caso práticas de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental, registradas em diário de campo; 2) saberes da docência, com articulação entre experiência, conhecimento e saberes pedagógicos (Pimenta, 1999), com relação teórico-prática a partir da problematização das necessidades educativas para posterior planejamento de intervenção em sala de aula, elaborado em diálogo com a docente.

A etapa de regência consiste no planejamento de atividades, desenvolvimento de conhecimentos curriculares, avaliação da aprendizagem e autoavaliação, a partir da construção do plano de intervenção colaborativo. Esse movimento dialógico e teórico-prático se faz elementar para a promoção de trabalho docente de qualidade, envolvido pela problematização e reflexão de conhecimentos pedagógicos observados, visto que a aquisição de conhecimentos pelos(as) estagiários(as) "[...] deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais" (Imbérnon, 2010, p. 17).

A etapa da regência consiste em planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica, no caso aqui focalizado, ocorreu um conjunto de 03 aulas realizadas no 2º ano do Ensino Fundamental na escola municipal lócus do estágio. O plano de intervenção, intitulado, "*Conte-nos mais uma lenda: a construção de saberes de crianças a partir de lendas*


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

*amazônicas"*, teve objetivo de apresentar lendas amazônicas para construção de palavras, compreensão de textos e resolução de problemas matemáticos.

Para Cascudo (1979, p. 348), "[...] as lendas são episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre humano, transmitido e conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo". Elas são fundamentais para o conhecimento de histórias originárias de uma determinada região ou população, que são contadas em forma de tradição, e no caso da região amazônica, a maioria vislumbra a preservação da fauna e flora.

No momento da regência buscou-se intervir em necessidades de aprendizagem observadas no período de coparticipação, como: dificuldades de estudantes para desenvolvimento de competência de compreensão e interpretação textual; dificuldade de desenvolvimento de conhecimentos lógico-matemáticos e reconhecimento de números; evolução de escrita. A seguir apresentamos análises realizadas sobre experiências durante o estágio supervisionado.

## Experiências do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental na Amazônia bragantina

O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, realizado em uma escola pública municipal pertencente a Amazônia bragantina, possibilitou olhares reflexivos sobre vivências tecidas no cotidiano escolar, além da formação proporcionada por experiências construídas no trabalho docente desenvolvido nesse nível de ensino. A relação entre teoria e prática atravessou diferentes momentos que compõem a ação escolar e práticas do estágio, como relações sociais, planejamento escolar, proposta curricular e de ensino, entre outras contribuições dos agentes educativos envolvidos.

As vivências durante a investigação do contexto escolar, a observação e a coparticipação são importantes para a constituição de vínculos entre os estagiários, docente da instituição concedente e estudantes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental. De acordo com Rigão, Andrade e Marqueza (2020, p. 28), as vivências formativas do estágio supervisionado são importantes para "[...] reflexão e autorreflexão sobre o momento formativo que está sendo vivenciado, com o intuito de gerar significado e produzir novas significações à ação pedagógica [...]".


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os direcionamentos acerca de ações, atividades e reflexões didático-pedagógicas se constituíram no acompanhamento contínuo dos estagiários pela docente orientadora da universidade e supervisora da instituição concedente no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, conforme a Resolução CONSEPE/UFPA nº 4.262/2012 que regulamenta a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos Cursos de Graduação:

> **Art. 8º** O Estágio Supervisionado obrigatório contará com a participação docente, de duas formas: I – mediante a supervisão, orientação e/ou acompanhamento individual do discente estagiário; II – mediante a supervisão, orientação e/ou acompanhamento simultânea de um grupo de discentes estagiários (UFPA, 2012, p. 3).

O trabalho de orientação, supervisão e acompanhamento individual e coletivo dos estagiários por docentes ocorreram na proposição documental e didática, ingresso na instituição concedente, caracterização do contexto escolar, participação nas atividades docentes, práticas de ensino em período de regência, socialização de experiências vivenciadas, produção de relatório de estágio supervisionado e compartilhamento desse com a instituição escolar.

Em relação às fontes documentais, o PPP da escola possui vigência de três anos: 2017 a 2019, tendo por princípio filosófico as concepções de Educação como Prática de Liberdade de Paulo Freire, ou seja, constitui-se numa reflexão crítica que a comunidade escolar proporciona. Nesse sentido, a escola tem seu planejamento escolar e curricular fundamentado na perspectiva dos Temas Geradores, concebido como uma concretização encontrada por meio da própria experiência existencial e da reflexão crítica das relações entre os indivíduos e destes com o mundo (Freire, 2021).

A missão da escola visa assegurar um ensino de qualidade contribuindo para a formação integral de estudantes, agindo constantemente na transformação da sociedade. Nesse sentido, propõe a transformação social e desenvolvimento de diferentes dimensões formativas, a exemplo dos aspectos sociais, afetivos, éticos, culturais, dentre outros.

O planejamento curricular se constituiu a partir de consulta a comunidade escolar, envolvendo docentes, gestão escolar, pessoal de apoio, pais e responsáveis e estudantes, buscando trazer para o conhecimento escolar os saberes que emergem do meio social ao qual a escola está inserida, em que o currículo "[...] não diz respeito [...] apenas a ideias e abstrações que passam de mente em mente, mas a experiências, a práticas" (Silva, 2013, p. 188-189).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O currículo, como orientação da trajetória de conhecimentos, construção política e social dos educandos, é um processo contínuo de construção da identidade escolar e um norteamento para as práticas e ações educativas que são tecidas no contexto da escola cotidianamente. Cada docente planeja, cria, recria e reflete sua prática, para que possa se reinventar como docente a partir do currículo em constante movimento.

Assim, construiu-se a Proposta Pedagógico-Curricular, a qual orienta a avaliação do desempenho escolar em dois eixos: a) critérios gerais: utiliza-se abordagem qualitativa, para verificar o desenvolvimento do educando em sua integralidade e quantitativa por exigência da Rede de Educação, na qual são aplicados provas e testes; b) critérios, técnicas e instrumentos avaliativos: participação, engajamento, observação e ficha registro de individual da aprendizagem e desenvolvimento, estes são considerados pelos docentes como relevantes ao processo avaliativo.

Essas orientações para a avaliação escolar remetem à compreensão da situação de aprendizagem de estudantes, para então realizar inferências e sugestões de melhorias em atividades. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem escolar se fundamenta no acolhimento da situação, para que a partir disso seja ajuizada uma qualidade, uma apreciação visando dar suporte a mudança, caso seja necessário. Desse modo, a avaliação não se limita apenas ao quantitativo, aos índices, as notas requeridas pelos sistemas de ensino, mas sim a qualidade de estudantes nas dimensões social, afetiva e cognitiva, aferindo os pontos mais desenvolvidos e os que necessitam de progresso.

Destacamos o alcance da nota 4,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017[5], número este que superou a nota 2,6 que diz respeito ao ano de 2013, pelos quais se infere que a instituição vem progredindo quanto ao aprendizado e as relações estabelecidas com a comunidade, bem como o acesso e permanência de estudantes.

Consequentemente, as experiências docentes construídas nos períodos de coparticipação e regência em sala de aula são centrais para o exercício do planejamento de ensino, desenvolvimento de conhecimentos curriculares e avaliação da aprendizagem, uma vez que possibilitam um olhar alargado sobre o trabalho docente em interação com os sujeitos de aprendizagem. Candau (2014, p. 23) corrobora que a experiência: “Contextualiza a prática

[5] Dados coletados na plataforma do IDEB/INEP, em que as informações sobre a escola estão disponíveis no endereço eletrônico: http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/15057364. Acesso em: 02 nov. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre 'situando-as' [...]", ou seja, o desenvolvimento de atividade docente como prática social e formação humana.

**A prática educativa em sala de aula do Ensino Fundamental**

A prática educativa se constitui na organização pedagógica da aula e conhecimentos trabalhados, de modo a estabelecer relações entre docentes e estudantes durante os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, a docente da turma elabora seu planejamento de ensino a partir dos níveis de desenvolvimento, como enunciado na entrevista:

> Eu observo o nível da turma, né?! São quatro níveis de aprendizados diferentes que eu observei, através de diagnostico. Então, eu planejo atividades diferenciadas pra cada nível. Aqueles que mais se aproximam fazem a mesma atividade e os outros, que estão com mais dificuldades, eu faço outra atividade. (docente, informação verbal, 2023).

O planejamento do ensino está baseado em níveis de aprendizagem e proximidade cognitiva dos discentes, considerando a heterogeneidade da turma de ensino fundamental, na qual se percebe ao menos dois tipos de práticas e atividades diferentes que buscam modificar dificuldades de aprendizagem encontradas. Corroboramos com Gandin (2014) ao afirmar que o planejamento transforma a realidade em uma direção escolhida, organiza a própria ação (no caso a docente) e age socialmente em prol das dimensões política e pedagógica.

Desse modo, a docente da instituição concedente organiza suas aulas a partir de sequências didáticas quinzenais, a qual considera atividades com que os(as) estudantes possuem mais afinidade de modo a obter uma aprendizagem profícua, conforme enunciado:

> [...] eles gostam de realizar atividades que eles possam se expressar. Por exemplo, às vezes chamo eles para falar alguma coisa na frente ou para resolver uma continha no quadro. Nessa quinzena, a gente tá trabalhando o folclore, eu escolhi os dois gêneros para trabalhar com eles que é o trava-línguas e as adivinhações, porque justamente eu percebi que eles gostam de participar (docente, informação verbal, 2018).

O aprender deve ser algo prazeroso, para despertar o interesse com curiosidade e criatividade (Pedroza, 2005). Utilizar a ludicidade é essencial para a construção de conceitos, saberes e valores na primeira infância. As brincadeiras reproduzem experiências já vividas, estimulam a imaginação, mas também ajudam na construção mental da diferença entre o real e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o imaginário. Durante as atividades que envolvem ludicidade, aprende-se também a conviver, a relacionar-se com o outro.

Quando as crianças chegam em sala de aula, a docente realiza acolhida e, posteriormente, "[...] tem a hora da historinha que a gente chama de leitura deleite que eu conto a historinha [...] um dia eu conto e nos demais dias os alunos que já conseguem ler, fazem a leitura da historinha" (docente, informação verbal, 2023). Os textos literários são utilizados como elemento estruturante das aulas, uma vez que funcionam como momento recreativo e prática de leitura, compreensão e interpretação textual no âmbito escolar.

A literatura infantil, no processo educacional, demonstra benefícios para o desenvolvimento cognitivo da criança, através do hábito da leitura. Para Cavalcante (2009, p. 39), "[...] a literatura pode ser, para a criança, um aspecto apara a expansão do seu ser, ampliando um universo mágico, transreal da criança para que esta se torne um adulto mais criativo, integrado e feliz". Isso pode ser ensinado mediante a interação do(a) docente com seus estudantes, pois, ao propor atividades de leitura para as crianças, deve ajuda-las mostrando toda ludicidade que há na literatura, apresentando ao seu aluno(a) o mundo inscrito em textos.

Na relação da docente com os(as) estudantes é perceptível à demonstração de afeto, respeito e cuidado de ambas as partes. Sobre isso, a docente se posiciona da seguinte forma:

> Eu sempre procuro vê se cada um tá com alguma dificuldade, que as vezes não quer falar, as vezes a criança muda o comportamento dentro da sala de aula e se eu observar a alguma coisa de diferente eu chamo a criança em particular pra conversar, pra saber o que tá acontecendo e também eu tento conversar sempre com eles. (docente, informação verbal, 2018).

Cuidar exige estarmos prevenidos para qualquer imprevisto que possa vir a acontecer com as crianças, pois ele se apresenta de forma ampla, onde as necessidades das crianças devem ser o foco principal, de maneira que leve a promover o desenvolvimento de suas capacidades. Para Kramer (2005, p. 82)

> [...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com isso devemos compreender que não é possível trabalhar a concepção de cuidar e educar de maneira separada, pois, em todos os momentos do cotidiano escolar, a criança está sempre em constante aprendizado. Para isso, faz-se necessário planejamento por parte de quem está educando. Para cuidar é preciso estar comprometido com o outro, tendo a sensibilidade de perceber suas necessidades e estar disponível para auxiliá-lo.

A respeito da avaliação da aprendizagem escolar, a docente da instituição concedente afirma utilizar "[...] muito a observação, porque tem aluno que participa bastante da aula [...]. Tem aluno que não participa muito então a gente avalia [...] se ele tem interesse em desenvolver as atividades propostas, [...] do quanto o aluno também avançou e conseguiu absorver" (docente, informação verbal, 2023). A avaliação deve ser utilizada como forma de acompanhamento do desenvolvimento do(a) estudante, objetivando verificar o que ele já sabe e sobre o que ele precisa aprender, então são necessários dados específicos.

Durante o período de observação participante na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, observou-se os seguintes acontecimentos referentes ao ensino e aprendizagem.

Quadro 2: Aspectos de desenvolvimento de aprendizagem observados em sala de aula.

| MOMENTO | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| Desenvolvimento do letramento por meio da compreensão e interpretação | Necessidade de desenvolvimento da interpretação textual, uma vez que sentem dificuldade de compreender enunciados curtos ou construir frases simples. |
| Evolução da escrita baseado na psicogênese da língua oral e escrita | Necessidade de evolução da escrita, pois por volta de cinco estudantes se encontram na fase pré-silábica de escrita. |
| Desenvolvimento dos conhecimentos de números e lógico-matemático | Necessidade de desenvolvimento do conhecimento numérico e lógico matemático, pois apresentam dificuldades no reconhecimento de algarismos, compreensão e interpretação de enunciados e estruturação de operações de soma, subtração, multiplicação e divisão. |
| Relação entre os conhecimentos escolares e o contexto amazônico | Necessidade de abordagem do tema gerador "Meio Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia Bragantina" baseado em pesquisa socioantropológica realizada na comunidade e presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP). |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A respeito do desenvolvimento da compreensão e interpretação textual, essa se faz necessária sobretudo pela visualização e inferência de acontecimentos que ocorrem na realidade dos sujeitos, como as relações entre ser humano e natureza na comunidade. De acordo com Leffa (2012), a interpretação textual é a ação de receber passivamente as informações e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

compreendê-las, sem voz para interagir ou dialogar, mas, em outros casos, pode haver diálogos interpretativos entre docente e demais estudantes.

Nesse caminho compreensivo e interpretativo, a evolução da escrita pelo(a) aluno(a) é um processo contínuo de construção de conhecimentos linguístico e lógico, principalmente na mediação do(a) docente para passagem à fase de escrita seguinte, uma vez que estudantes se encontram na fase pré-silábica. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a fase pré-silábica se constitui na utilização de hipóteses de variedade dos caracteres e quantidade mínima/máxima pelas crianças no processo de aquisição de escrita, enquanto a silábica se ocupa com as associações entre escrita e fala, embora ainda haja equívocos em algumas letras e sons.

No tocante aos conhecimentos escolares em relação ao contexto amazônico, o PPP e o PPC estabeleciam como Tema Gerador as relações do homem com o meio ambiente, a preservação e sustentabilidade da Floresta Amazônica, rios e igarapés, assim como os saberes tradicionais estabelecidos na Amazônia bragantina. Desse modo, as práticas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático necessitavam estarem alinhadas ao planejamento político e pedagógico consubstanciado pela escola, profissionais da educação e comunidade escolar.

Nesse diálogo entre conhecimentos escolares e saberes tradicionais das sociedades amazônicas está a necessidade de articulação com a realidade dos educandos, uma vez que esses atravessam e são atravessados por ambos os contextos de interação. De acordo com Loureiro (1995, p. 57) "[...] a vida amazônica vem regulando peculiares relações entre os homens e com o meio [...], assim como vem dando origem a um processo dominantemente oralizado de transmissão cultural [...]".

Quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos numérico e lógico, eles serão importantes à mensuração e encadeamento de ideias na sociedade vigente. Segundo Nunes, Carraher e Schleimann (2011), tais conhecimentos oportunizam aos sujeitos a organização prática e concreta de situações-problema, não somente de maneira representativa.

Não obstante, a leitura, a escrita e o letramento linguístico e matemático são conhecimentos articulados e necessários à convivência em sociedade, principalmente às relações sociais e ambientais existentes na comunidade em que a escola está inserida. Na próxima seção está disposta as atividades realizadas durante regência em sala do 2º ano do Ensino Fundamental.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**A regência no Ensino Fundamental (anos iniciais)**

Nesta seção apresentaremos reflexões sobre a atividade de regência durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental anos iniciais, realizadas nos dias 10 e 11 de setembro de 2018. A princípio, realizamos acolhimento dos estudantes para aproximá-los dos conteúdos que seriam abordados, assim como breve explicação sobre o tema da aula.

No primeiro momento exibimos o curta-metragem sobre a lenda amazônica *Um Pra Mim, Um Pra Ti, Um Pra Eu*[6], sendo recorte do programa *Catalendas*[7], pertencente a TV Cultura do Pará e em exibição desde 1999. A história versa sobre dois garotos que catam mangas em um cemitério e as contam, sendo que um padre e um padeiro passam em frente e, ao imaginarem que Deus e o Diabo estariam dividindo almas, entram em desespero.

Figura 1: Exibição do curta-metragem sobre a lenda amazônica *Um Pra Ti, Um Pra Mim, Um Pra Eu*.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018).

Após exibição realizamos um diálogo com os(as) estudantes sobre principais trechos da lenda, principalmente sobre questões relacionadas à divisão de números naturais, com exemplificação das mangas da história, bem como as representações que são construídas sobre

[6] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CWFcd-Q7MvY.

[7] "Os contos fantásticos e as narrativas populares do folclore brasileiro são resgatadas no programa infantil *Catalendas*. Os apresentadores são dois bonecos de teatro que representam animais da floresta amazônica: a sábia Dona Preguiça, uma contadora nata de histórias; e Preguinho, um curioso macaquinho com o qual as crianças vão poder se identificar" (EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO - EBC, 2023, s/p).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a crença das mangas advindas de mangueiras próximas de cemitérios serem mais deliciosas, no caso por haver uma quantidade de húmus maior do que em outros espaços, causada pela decomposição de matéria orgânica.

Nesse momento, o diálogo funcionou como método descritivo e de contextualização de elementos da história, para então realizarmos críticas e aproximações com a realidade da turma em relação a sociedade. Por meio da dialogicidade foram trabalhados, simultaneamente, o desenvolvimento cognitivo, histórico e criativo dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2013), essa interação valoriza o aspecto cognoscitivo, quando trata das formas de comunicação dos conteúdos escolares e atividades, e aspecto socioemocional, com relações interpessoais entre docente e estudantes e normas disciplinares indispensáveis a ação docente.

Aplicamos duas atividades simultaneamente com os(as) estudantes, sendo a realização de interpretação textual a partir de questionamentos sobre trechos da lenda *Um Pra Ti, Um Pra Mim, Um Pra Eu*, com foco no reconhecimento de personagens e ações realizadas. Essa atividade proporcionou a percepção e o emprenho dos(as) alunos(as) para resolução de cada pergunta em colaboração com outros colegas que apresentavam dificuldades.

De acordo com Leffa (2012), a interpretação textual (texto escrito, vídeo, imagem, dentre outros) parte da dialética entre aluno(a)-aluno(a), aluno(a)-professor(a), professor(a)-aluno(a), ou outra relação pertencente ao contexto escolar, no qual possa auxiliar na compreensão e atribuição de sentidos e significados a um objeto de ação. Observamos que estudantes, no momento da resolução de questões, auxiliavam uns aos outros, na tentativa de superar dificuldades e interpretar cada enunciado pertencente ao texto e vídeo exibido.

Esse processo ocorre também com estudantes em aquisição de habilidades de escrita, uma vez que obtinham auxílio dos demais colegas, estagiários e da monitora do Programa Mais Alfabetização, como no caso da segunda atividade que propomos. Solicitamos que os(as) alunos(as) escrevessem a palavra de cada figura de acordo com sua representação, ou seja, como julgavam ser a forma correta; em seguida, pedimos para escreverem a mesma palavra com o alfabeto móvel, sendo realizada intervenção, construindo junto com as crianças diferentes sílabas e palavras, por meio do diálogo e demonstração de significados sonoros e iconográficos, para então ser escrita de maneira correta abaixo da primeira forma apresentada.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2: estudantes realizando escrita e montagem das palavras a partir de imagens do vídeo.

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2018).

Os estudantes foram instigados sobre as maneiras que escreviam, considerando hipóteses de escrita atribuídas e desenvolvimento desejável em relação ao restante da turma, com utilização de oralidade, escrita e leitura. Corroboramos com Sebra e Dias (2011, p. 314), ao afirmarem ser "[...] por meio de sua imersão às práticas sociais de leitura que a criança começa a se organizar para aprender o significado deste objeto", uma vez que o desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura ocorrem paulatinamente, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um.

Para tanto, realizamos identificação da fase de desenvolvimento de escrita de 03 estudantes[8], os quais possuíam mais dificuldade de escrita e leitura, sendo utilizada a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a partir de Ferreiro e Teberosky (1999).

[8] Desejávamos realizar a identificação dos cinco alunos que segundo a docente da turma apresenta mais dificuldade, contudo nos dois dias de regência não frequentaram as aulas.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 3: Atividade relacionada às fases de desenvolvimento da escrita

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2018).

Os 03 alunos se encontram na fase pré-silábica de escrita, na qual "[...] indica apenas a existência de uma concepção da criança quanto ao caráter da representação realizado pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada" (Azenha, 2006, p. 62). São utilizadas as seguintes hipóteses pelos(as) estudantes: o primeiro escreve de forma que as palavras preencham toda a linha e que as letras cursivas sejam diferentes e aleatórias; o segundo escreve letras aleatórias, porém as mais frequentes são M e L, por pertencerem ao seu nome; a terceira aluna escreve de forma cursiva as letras de forma aleatória, em que a letra N aparece com mais frequência por pertencer ao seu primeiro nome. Eles compreendem que as palavras não devem ser desenhos e sim letras, porém não conseguem atribuir significado fonético as sílabas.

No segundo momento da aula realizamos exercícios sobre problemas matemáticos (adição, subtração e organização de dezenas e unidades) com alguns(mas) estudantes e, simultaneamente, cálculos de adição com outros. Na atividade de resolução de problemas matemáticos percebemos empenho e progressiva melhora quanto às estratégias de interpretação dos enunciados matemáticos e contagem de números naturais. Esse movimento estratégico parte da contextualização matemática, associando o conhecimento escolar a realidade do educando, como visualizado na exibição e diálogos acerca das lendas amazônicas.

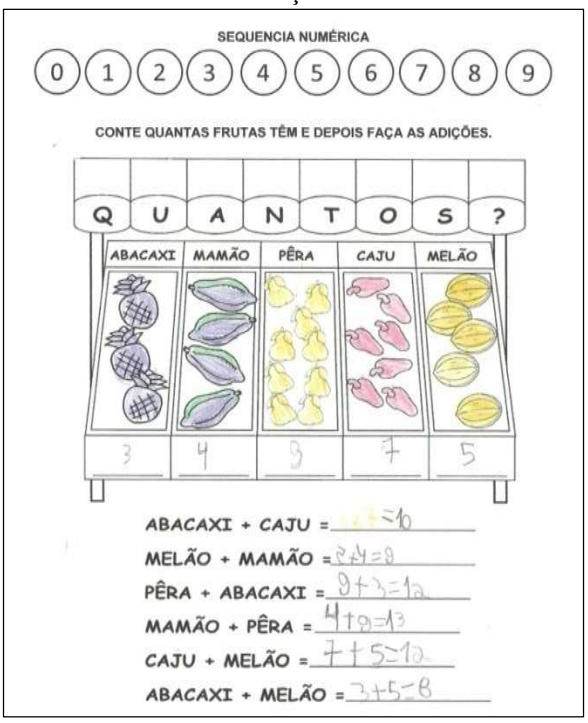

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

De acordo com Reis e Nehring (2017, p. 341), a contextualização matemática para resolução de problemas busca "[...] fundamentar o processo de aprendizagem, pois possibilita estabelecer sentidos do aluno para os significados dos conceitos matemáticos". Compreendemos que os(as) estudantes constituíram conhecimentos relevantes para percepção, organização, intepretação e resolução de questões matemáticas, para partilha no cotidiano e comunidade a qual são pertencentes.

Na outra atividade, as crianças realizaram os cálculos matemáticos com acompanhamento dos(as) estagiários(as) e da monitora do Programa Mais Alfabetização, demonstrando caminhos propostos para resolução de operações simples de adição. O exercício consistia na contagem de frutas pertencentes a cada prateleira de frutas, bem como somar o quantitativo de frutas que era solicitado, utilizando raciocínio lógico-matemático e o diálogo, por meio de questionamentos. Foram inseridos no topo da atividade uma sequência numérica de 0 a 9, para que pudessem reconhecer e transcrever os numerais de maneira correta.

Figura 4: Atividade de resolução de cálculos matemáticos [9]




Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018).

[9] Utilizamos esse trabalho como exemplificação, pois os outros alunos(as) apresentam o mesmo resultado.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Verificamos que as crianças utilizam dedução para reconhecimento dos números, pois verbalizam os numerais de forma aleatória, porém conhecem a sequência decorada. Após esse diagnóstico, iniciamos o processo de significação dos números quanto à quantidade, forma e aplicação em operações matemáticas, assim como o sinal de adição (+) e igualdade (=), nos quais observamos seu progresso no sentido de não deduzirem algarismos ou sinais, demonstrando também sua aplicação no cotidiano.

De acordo com Lira (2016), esse movimento de alfabetização matemática é importantíssimo para a convivência em sociedade, pois está presente em todos os contextos e momentos de nossas vidas, formando um cidadão crítico e reflexivo. A partir da lenda apresentada e do exercício proposto buscamos relacionar os conhecimentos matemáticos com a realidade social, para que possam inserir os conhecimentos adquiridos em suas vivências.

No segundo dia de regência, realizou-se acolhimento dos(as) estudantes com saudação e apresentação do que seria trabalhado durante a aula. Posteriormente desenvolvemos leitura da história em quadrinhos *Lenda da Iara*, a partir das histórias contadas na série *A Turma do Açaí*, criada pelo escritor e desenhista paraense Rosinaldo Pinheiro.

A história trata sobre o encontro de um menino chamado Açaí com a sereia Iara na beira de um rio da Região Amazônica. Ela tenta encantá-lo para o arrastar ao fundo do rio, mas não obtém sucesso, pois sua mãe o chama para sua casa. A leitura da história foi realizada pelos(as) estagiários(as), com posterior diálogo sobre a preservação dos rios e mananciais, bem como o que aconteceria se o personagem Açaí tivesse ido para o fundo do rio.

Em relação à Região Amazônica, as lendas possuem diferentes interpretações no interior de grupos sociais aos quais as crianças são pertencentes, aprendendo a relacionarem esse fenômeno à cultura, ao ambiente, a economia, entre outros seguimentos de experiência e vivência. De acordo com Barros (2013, p. 31), "[...] as lendas fazem parte da cultura do homem amazônico, interferindo na formação de sua identidade, são apresentados como uma tentativa de explicar a realidade", compartilhado dentre as gerações e populações amazônicas.

É fundamental entendermos que esses saberes estão inseridos no contexto escolar, por meio das discursividades dos(as) estudantes, currículo escolar e práticas educativas desenvolvidas no Ensino Fundamental. Para aprofundamento desse movimento, exibimos um vídeo sobre a *Lenda do Mapinguari*, a qual conta a história de uma divindade que vive na


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 287-314, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

floresta amazônica e protege os animais dos seres humanos, contudo é cassada por pesquisadores, capturada e ao final libertada.

Figura 5: exibição de vídeo sobre a Lenda do Mapinguari.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018).

Ao final da história, dialogamos com os(as) estudantes sobre a importância do respeito à floresta, cuidado e preservação dos rios e entendimento das lendas como patrimônios culturais compartilhados por meio da oralidade, contribuindo principalmente na constituição da identidade e pertença ao contexto amazônico. Essa relação entre conhecimento tradicional e conhecimento científico/escolar se apresenta como uma oportunidade de valorização cultural, educativa e social dos sujeitos, visto que embora haja diferenças entre ambos, possuem simultaneamente a ponte lógica de explicar fatos e acontecimentos a partir de seus métodos, análises e conclusões que podem ser aproximadas (Cunha, 2007).

Essa relação foi perceptível durante a realização do jogo chamado *Trilha das Lendas*, sendo trabalhado de forma interdisciplinar conhecimentos matemáticos (operações de adição e subtração – andar ou retornar o número de casas sorteados pelo dado) e linguísticos (leitura de texto – compreender e interpretar instruções contidas em casas especiais da trilha), a partir das lendas e saberes culturais estudados nas aulas anteriores.

De acordo com Santos (2020), os saberes culturais são conhecimentos produzidos e acumulados por diversas gerações, no sentido de pertencimento e formas de compreensão do mundo, com histórias, vivências culturais e representações do real. Nesse sentido, os saberes


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

culturais dos sujeitos enlaçam os conhecimentos escolares matemáticos e linguísticos, alcançados pela interdisciplinaridade das práticas educativas e pedagógicas, em uma relação horizontal que contribui para a interação sociocultural dos sujeitos,

Optamos pela interdisciplinaridade das práticas educativas por dois motivos: a) pela construção curricular fundamentada na perspectiva de Temas Geradores de Freire (2021), na qual busca a formação de um sujeito crítico, reflexivo e cidadão; b) por ser definida "[...] como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes" (Leis, 2005, p. 9), para desenvolvimento de aprendizado profícuo do aluno(a).

Figura 6: realização da atividade *Trilha das Lendas*

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2018).

A atividade oportunizou ao educando atribuir significados ao conhecimento sobre as lendas amazônicas, a exemplo da Iara e Curupira, a partir de conhecimentos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, trabalhados de forma lúdica e contextualizada, constituindo-se em fatores fundamentais para a construção de um aprendizado prazeroso e significativo. Também percebemos a cooperação quando algum jogador não conseguia realizar adição ou


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

subtração para avançar ou voltar às casas na trilha, em que os demais colegas ajudavam nos cálculos das casas trilhadas.

Tais atitudes são frutos da busca pelo protagonismo e socialização dos conhecimentos que os sujeitos adquirem nos contextos escolar e social, de modo a criar situações lúdicas, ou seja, "[...] quando os brincantes assumem significados simbólicos em situações comunicativas" (Kishimoto, 2014, p. 102). Esse simbolismo foi percebido no momento que as crianças compreenderam todas as regras do jogo e não necessitavam do auxílio dos(as) estagiários(as) ou docente da instituição concedente, com alcance de autonomia e reflexão de acontecimentos delineados pela ação educativa.

Quanto à avaliação da aprendizagem, realizou-se avaliação diagnóstica dos(as) estudantes, de modo a auxiliar o trabalho docente sobre quais conhecimentos e habilidades que devem ser retomados para então introduzir novos conteúdos (Haydt, 1997). Consequentemente realizamos a avaliação formativa, que oferece aos discentes "[...] informações sobre o seu progresso de aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las" (Haydt, 1997, 293), tornando orientadora da prática docente para evolução dos conhecimentos do(a) educando(as).

Nesse sentido, os critérios de avaliação diagnóstica foram: a) reconhecimento de letras e números; b) leitura e interpretação de textos com empenho; c) reconhecimento de números naturais e sua importância no cotidiano; d) compreensão de cálculos de operações com números naturais (adição e subtração); e) reconhecimento e organização de dezenas e unidades; f) construção de estratégias para resolução de problemas matemáticos.

Concluímos que os alunos(as) alcançaram os critérios de avaliação delineados, pois foi perceptível o progresso em relação às metas de aprendizagem estipuladas, considerando-se o tempo e espaço de cada um(uma). De acordo com Luckesi (2011), a avaliação propicia ao educando(a) integração consigo mesmo(a), ajudando-o(a) na apropriação dos conteúdos que são significativos, a exemplo de conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções.

Essa atitude avaliativa possibilitou o diálogo entre alunos(as) e estagiários(as) no sentido de contribuir com o percurso formativo de ambos, pela crítica de práticas educativas exitosas ou aquelas que necessitavam de replanejamento durante a ação educativa. Essa reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental no percurso formativo e profissional docente,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma vez que aperfeiçoa suas técnicas de ensino, aprendizagem significativa do(a) estudante e constituição da identidade docente no nível do Ensino Fundamental durante o estágio supervisionado.

**Considerações finais**

O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental objetivou analisar vivências e experiências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em escola municipal da Amazônia bragantina. A princípio, realizamos investigação do contexto de ensino e das práticas didático-pedagógicas nesse nível de ensino, bem como elaboração e aplicação de plano de ensino por meio de regência, posteriormente refletida e analisada.

O estágio como pesquisa contribuiu significativamente com a formação inicial dos(as) estagiários(as), pois permitiu experiências desde a investigação do funcionamento do estabelecimento de ensino, organização e desenvolvimento das atividades educativas até o planejamento, a regência e avaliação das práticas pedagógicas com alunos(as). Tais aspectos propiciaram reflexões sobre a realidade escolar e relação entre teoria e prática, de forma intrínseca.

A leitura e análise das fontes documentais demonstram a importância em manter fontes documentais atualizadas e, principalmente, contribuir para uma educação democrático-participativa na sociedade, com sujeitos ativos na construção do conhecimento curricular e Projeto Político-Pedagógico, visto que a comunidade escolar necessita ser consultada e deliberar acerca de seus anseios políticos, de ensino e de aprendizagem.

Os(As) estudantes da turma de estágio foram empenhados e, principalmente, colaborativos na superação de dificuldades encontradas pelos(as) estudantes da turma. A docente supervisora da concedente também demonstrou empenho e assiduidade no processo de ensino e aprendizagem, dedicada e atenta às necessidades formativas de seus/suas alunos(as). Percebemos o esforço coletivo para melhoria da aprendizagem de todos(as), por meio de práticas colaborativas entre docente e estudantes.

O acompanhamento das práticas educativas por meio da observação participante e as atividades de regência em sala propiciaram momentos ricos de vivências, reflexões teóricas e de exercício do planejamento e execução de práticas. Possibilitou refletir sobre as dimensões


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

didáticas, pedagógicas e culturais do trabalho docente e sobre a aprendizagem dos alunos(as) do 2º ano do Ensino Fundamental. As contribuições formativas foram construídas em diversos diálogos com as crianças e com a docente da turma, por meio de trocas de experiências.

Iniciamos a constituição da nossa identidade docente na etapa escolar do Ensino Fundamental, uma vez que o desenvolvimento do sentimento de pertença a este espaço se dá de forma paulatina e no cotidiano do trabalho docente, com as diferentes situações que ocorrem nas ações realizadas em sala de aula. Portanto, este estágio supervisionado propiciou não somente desafios e possibilidades no tocante à atuação em regência de classe, mas a atribuição de sentidos e significados à realidade escolar na Amazônia bragantina e, perpendicularmente, aos limites e possibilidades do ensino.

## Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo:** de Piaget a Emilia Ferreiro. 8. Ed. São Paulo: Editoria Ática, 2006.

BARROS, Fabiano Tertuliano. **A humanização dos mitos e lendas na dramaturgia amazônica.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Programa de Licenciatura em Teatro, Universidade de Brasília, Porto Velho, 2013.

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, Seção 1, p. 27833.

CNDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação a negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 13-24.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues [*et al*]. O estágio supervisionado no contexto da universidade pública na Amazônia: desafios e possibilidades. In: SOEIRA, Elaine dos Reis. **O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura**: desafios e perspectivas. Catu: Bordô-Grená, 2020. p. 160-179.

CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** 9. ed. Brasília: J. Olympio, INL, 1979.

CAVALCANTE, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil na sala de aula:** dinâmicas e vivencias na ação pedagógica. 3 ed. São Paulo: Paulus 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP.** São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO. **Catalendas**. Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/catalendas. Acesso em: 04 jun. 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 21. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

HAYDT, Regina Cecília Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KERN, Caroline; AGUIAR, Paula Alves de. Para além das aparências: diálogos e dialogias na formação docente. In: AGUIAR; Paula Alves de [*et al*] (Org.). **Estágio supervisionado na formação docente:** experiências e práticas do IFSC-SJ. Florianópolis: IFSC, 2019. p. 98-119.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. **Espacios em Bianco,** n. 24, p. 81-106, jun./dez. 2014.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones,** v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In. LEFFA, Vilson J. (Org.). **Linguagens:** metodologia de ensino e pesquisa. Pelótas: Educat, 2012. p. 253-269.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, n. 73, p. 1-23, ago./dez. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIRA, Josivaldo Albuquerque. Ensinar e aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. In. Encontro Paraibano de Educação Matemática, IX. **Anais...** Campina Grande-PB: Editoria Realize, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/epbem/trabalhos/TRABALHO_EV065_MD1_SA3_ID6


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

36_30102016123832.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 22. ed. São Paulo> Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-27.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In. MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 51-66.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 15, p. 20-31, 2020.

NUNES, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLEIMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 61-76, dez. 2005.

REIS, Ana Queli Mafalda; NEHRING, Cátia Maria. A contextualização no ensino de matemática: concepções e práticas. **Educação Matemática em Pesquisa,** v. 19, n. 2, 339-364, 2017.

RIGÃO, Alana Rodrigues; ANDRADE, Fernanda Torres; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo elos formativos a partir do ser criança. In: SOEIRA, Elaine dos Reis. **O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura**: desafios e perspectivas. Catu: Bordô-Grená, 2020. p. 23-40.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Saberes culturais, memória e identidade social em tempos de modernidade**: por uma leitura das categorias teórica da/na pesquisa. Disponível em: http://www.roselisousa.com.br/private/sabores_culturais_memorias.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, 306-320, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula.** 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012** – Institui o Regulamento para a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos Cursos de Graduação da UFPA. Belém: UFPA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.356, de 13 de dezembro de 2012** – Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia de interesse do *Campus* Universitário de Bragança. Belém: UFPA, 2012.

Submissão em: 02/11/2023
Aceito em: 26/03/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma revisão integrativa

Tiago Zeferino dos Santos[1]
Luciano Daudt da Rocha[2]
Natanael de Medeiros[3]

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das formações de professores em gênero e sexualidade no contexto da Educação Básica. Para isso, realizamos uma revisão integrativa de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES e na Plataforma SciELO. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados oito artigos publicados em periódicos brasileiros entre 2012 e 2022. Os resultados evidenciaram que a formação continuada dos professores é essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva e para enfrentar as resistências encontradas na discussão de sexualidade e gênero nas escolas. As formações proporcionam uma maior compreensão e sensibilidade em relação à diversidade de gênero e sexualidade, além de estimular reflexões críticas sobre práticas pedagógicas e encorajar educadores/as a revisitar suas crenças e métodos.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Sexual. Educação Básica.

# TEACHER TRAINING IN GENDER AND SEXUALITY IN BASIC EDUCATION: an integrative review

**Abstract:** This article aims to analyze the contributions of teacher training in gender and sexuality within the context of Basic Education. To this end, we conducted an integrative review of articles published in the CAPES Journals Portal and the SciELO Platform. After applying inclusion and exclusion criteria, eight articles published in Brazilian journals between 2012 and 2022 were selected. The results showed that the continuous training of teachers is essential for promoting more inclusive education and for addressing the resistances encountered in the discussion of sexuality and gender in schools. The trainings provide a greater understanding and sensitivity regarding gender and sexuality diversity, in addition to stimulating critical reflections on pedagogical practices and encouraging educators to revisit their beliefs and methods.

**Keywords:** Teacher training. Sexual Education. Basic Education.

[1] Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2014). Licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2011). E-mail: tiagozefe@gmail.com

[2] Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doutor em História Global pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Licenciado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001). E-mail: luciano.rocha@animaeducacao.com.br

[3] Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2023). Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Barriga Verde (2017). E-mail: psi.natanael@gmail.com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# FORMACIÓN DE PROFESORES EN GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: una revisión integrativa

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones de la formación de profesores en género y sexualidad en el contexto de la Educación Básica. Para ello, realizamos una revisión integrativa de artículos publicados en el Portal de Periódicos CAPES y en la Plataforma SciELO. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron ocho artículos publicados en revistas brasileñas entre 2012 y 2022. Los resultados demostraron que la formación continua de los profesores es esencial para promover una educación más inclusiva y para enfrentar las resistencias encontradas en la discusión de sexualidad y género en las escuelas. Las formaciones proporcionan una mayor comprensión y sensibilidad respecto a la diversidad de género y sexualidad, además de estimular reflexiones críticas sobre prácticas pedagógicas y alentar a los educadores a revisar sus creencias y métodos.

**Palavras-clave:** Formación Docente. Educación Sexual. Educación Básica.

## Introdução

A educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social possui o papel intrínseco de promover não apenas o ensino de conteúdos, mas também a formação cidadã, a inclusão e o respeito à diversidade. Seguindo nessa mesma linha, Paulo Freire já dizia que ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação, pois "a prática preconceituosa ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (FREIRE, 1996, p. 39-40). No entanto, observa-se um cenário em que frequentemente questões de gênero e sexualidade são abordadas de maneira insuficiente ou equivocada no ambiente escolar. Como aponta Junqueira (2013), a carência de discussões sobre a diversidade sexual e de gênero - aspecto essencial para a dignidade e humanidade de cada pessoa conforme afirmam os Princípios de Yogyakarta (ONU, 2007) - resulta no silenciamento, na invisibilização e na exclusão de pessoas que se identificam com orientações sexuais divergentes do padrão heteronormativo.

De acordo com grande parte das pesquisas nacionais que exploram esta temática (NOGUEIRA, 2016; BARBOSA E GUIZZO, 2014), a lacuna na formação docente em gênero e sexualidade manifesta-se em um despreparo que compromete a compreensão e o acolhimento das diversas identidades presentes no contexto escolar. Brancaleoni e Oliveira (2016) destacam a deficiência na formação de professores para abordar temas de sexualidade e gênero no ambiente escolar. Apesar dos esforços individuais de educadores para adquirir conhecimentos e recursos em espaços informais, esses conhecimentos são frequentemente insuficientes para


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma compreensão conceitual aprofundada e para fundamentar práticas efetivas que promovam o respeito à diversidade sexual e de gênero de maneira abrangente. Este cenário, por sua vez, pode conduzir a ambientes escolares menos inclusivos e potencialmente hostis para a comunidade LGBTI+[4].

Em contrapartida, a literatura acadêmica enfatiza a importância das formações de professores como principal vetor de transformação na educação. Nóvoa (2002, p. 38) corrobora esta visão, destacando que a formação contínua deve ser um catalisador para mudanças educacionais e para a redefinição da profissão docente. Ele ressalta que o foco da formação contínua deve se deslocar do professor isolado para o professor como parte integrante de um corpo profissional e de uma organização escolar, indicando uma abordagem mais colaborativa e integrada no desenvolvimento profissional dos educadores.

A formação de professores no Brasil, inicial ou continuada, é um tema amplamente discutido na atualidade por ser considerada uma estratégia vital no processo de melhoria da educação. Segundo Silva e Feldkercher (2018), o desenvolvimento de estudos contínuos que priorizem a reflexão coletiva do trabalho cotidiano das escolas pode contribuir para a profissionalização docente. A pesquisa realizada pelas autoras revela que a formação continuada não só amplia a compreensão política dos professores, mas também os ajuda a identificar e compreender as contradições inerentes entre suas concepções teóricas e as aplicações das práticas pedagógicas.

Diante desse panorama e da relevância do tema, esta revisão integrativa propõe-se a explorar os estudos existentes sobre as formações de professores em gênero e sexualidade. O objetivo central é não apenas catalogar as produções existentes, mas também analisar e sintetizar as contribuições e desafios evidenciados por essas formações. Parte fundamental dessa análise envolve utilizar uma abordagem de desconstrução, conforme Scott (1995) destaca, desafiando e recontextualizando a construção hierárquica de significados atribuídos a elementos considerados naturais. Isso é essencial para compreender e questionar as noções estabelecidas em relação ao gênero e à sexualidade nas práticas educacionais.

[4] Em consonância com Quinalha (2022, p.11), optamos pelo uso da sigla LGBTI+ por ter sido a formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil na atualidade. Essa sigla inclui pessoas intersexo, enquanto o sinal de '+' representa outros grupos e variações de gênero e sexualidades. Essa escolha reconhece que a sigla está em constante evolução, refletindo as mudanças contínuas nas identidades e representações.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em um mundo em constante evolução, a educação ocupa uma posição central na formação de cidadãos críticos, conscientes e inclusivos. Os educadores, por sua vez, são os mediadores desse processo, desempenhando um papel essencial na construção do conhecimento e na promoção de valores de justiça e igualdade. Abordar questões de gênero e sexualidade na formação docente não é apenas uma tendência contemporânea, mas uma exigência para uma educação verdadeiramente emancipatória. A ruptura de pensamentos tradicionais e conservadores é essencial para que educadores abordem efetivamente questões de gênero e sexualidade nas escolas. Chiés (2020) observa que na sociedade prevalece uma visão redutora da sexualidade, frequentemente limitada à concepção de relações sexuais e ao ato sexual em si, negligenciando a relação intrínseca da sexualidade com a formação do ser, reduzindo seu significado a aspectos puramente biológicos ou biomédicos.

Diante da diversidade de identidades e manifestações de gênero, assim como das diferentes orientações sexuais, é essencial que os educadores estejam capacitados para tratar destes temas de maneira reflexiva e respeitosa. Nesse contexto, uma formação docente que incorpore questões de gênero e sexualidade contribui não apenas para a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em um cenário educacional ideal, as escolas deveriam ser espaços seguros, onde todos os estudantes se sintam acolhidos e valorizados. No entanto, muitos estudantes, especialmente aqueles que pertencem a grupos marginalizados com base em gênero e orientação sexual, frequentemente enfrentam situações de discriminação, exclusão e violência. Louro (2013) aponta que as escolas desempenham um papel no disciplinamento dos corpos, perpetuando representações e comportamentos associados aos gêneros masculino e feminino, fundamentados na matriz heterossexual. Este processo dissemina valores heteronormativos, reforçando as violências contra aqueles que divergem dessa norma. Para enfrentar essas adversidades, a formação docente precisa ir além do conhecimento tradicional e incorporar estratégias pedagógicas que reconheçam e celebrem a diversidade.

Dentro desse panorama, a integração das questões de gênero e sexualidade na formação docente torna-se uma ferramenta valiosa para transformar a educação em um veículo de inclusão e mudança social. Ao capacitar os professores com o conhecimento e as habilidades


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

necessárias para navegar por essas temáticas complexas, estamos investindo em uma geração futura de estudantes que serão mais empáticos, informados e, acima de tudo, comprometidos com os princípios de equidade e justiça. Nesse contexto, a capacitação docente vai além da mera aquisição de técnicas pedagógicas. Como destacam Ferrari e Castro:

> A formação docente pode ser um espaço/tempo em que os/as professores/as têm a oportunidade de desconstruir concepções naturalizadas, abalar certezas prontamente construídas, revisar seus próprios valores, colocá-los sob suspeita, repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, com vistas à ampliação das noções de saberes legítimos e da pluralidade em torno da vivência da sexualidade, percebendo, também, sua contingência (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 316).

Ao proporcionar aos educadores a capacidade de questionar e reavaliar suas próprias concepções, cria-se um ambiente educacional mais reflexivo e adaptável. Tal abordagem incentiva uma postura pedagógica que não apenas responda às demandas atuais da sociedade, mas que também antecipe e se prepare para os desafios futuros, garantindo que a educação permaneça relevante, inclusiva e emancipadora para todos os estudantes.

Após essa discussão introdutória, este artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a seção de metodologia, que detalha os procedimentos adotados na pesquisa e introduz a questão central que guia nosso estudo. Em seguida, avançamos para a seção de resultados e discussões, que, além de trazer informações de todos os artigos selecionados nesta revisão integrativa, também se divide em duas subseções significativas: a primeira destaca as "contribuições para a prática educativa e para a transformação pessoal e profissional", enquanto a segunda explora os "desafios e barreiras para o ensino de gênero e sexualidade".

## Metodologia

Esta revisão integrativa abrange a análise de artigos científicos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES e na plataforma SciELO, todos provenientes de pesquisas que envolveram professores da Educação Básica. A finalidade desta revisão é apresentar e analisar as principais contribuições das formações de professores em gênero e sexualidade.

Este estudo foi conduzido como uma revisão integrativa de literatura, que se destaca por sua abrangência em comparação a outros métodos de revisão, como a revisão sistemática e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

narrativa. Esta abordagem permite a síntese de estudos com diferentes abordagens metodológicas, tanto empíricos quanto teóricos, cobrindo um alcance mais vasto da produção científica relacionada ao tema em questão (GANONG, 1987). A revisão integrativa é caracterizada pela sua capacidade de fornecer uma compreensão mais abrangente sobre um determinado assunto ou problema. Essa abordagem contribui para a formação de um corpo de conhecimento mais completo e detalhado. A adoção deste método permite que o pesquisador elabore uma revisão integrativa com diversos propósitos, que vão desde a definição de conceitos até a análise metodológica dos estudos identificados (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Esta revisão integrativa, por exigir rigor metodológico elevado, foi conduzida através de etapas previamente definidas. Estas incluem: identificação do tema e seleção da questão norteadora da pesquisa; estabelecimento de critérios e as fontes de busca; identificação dos estudos pré selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; apresentação da revisão/síntese do conhecimento. É importante destacar que a última etapa, que envolve a apresentação da revisão e síntese do conhecimento, é detalhada ao longo do texto, com ênfase nas considerações finais.

A questão que norteia este estudo é: Quais são as principais contribuições das formações de professores em gênero e sexualidade no contexto da Educação Básica para uma educação mais diversa? Além desse questionamento central, utilizamos também uma questão secundária: Quais as discussões sobre pessoas trans tem sido abordada nas formações de professores em gênero e sexualidade? A ideia desta segunda questão é identificar, primeiramente, se as formações de professores em gênero e sexualidade têm abordado discussões sobre pessoas travestis e transexuais e, num segundo momento, analisar quais discussões estão acontecendo em torno dessa temática.

A discussão sobre gênero e sexualidade em formações de professores é ampla, abrangendo muitos temas que requerem aprofundamento. No entanto, a alta incidência de evasão e exclusão escolar de pessoas travestis e transexuais, juntamente com a frequência alarmante de assassinatos dessa população no Brasil, sublinha a necessidade de tornar essa temática central em todas as formações sobre gênero e sexualidade. A urgência desse foco é reforçada pelos altos índices de violência e marginalização enfrentados por esses grupos.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Além disso, nosso interesse em destacar o que tem sido - ou não - discutido sobre pessoas travestis e transexuais em tais formações parte da observação de que, na última década, houve um crescimento exponencial nos estudos que buscam legitimar essas identidades. Paralelamente, vários direitos foram conquistados por essa população. Diante disso, surge a questão: será que o aumento da visibilidade e o reconhecimento de direitos estão se refletindo em mais discussões e no aprimoramento das formações de professores em gênero e sexualidade? Esta reflexão é vital para avaliar se os avanços sociais e acadêmicos estão sendo efetivamente incorporados nos currículos de formação docente, visando a uma educação mais inclusiva e representativa.

Além de responderem à questão-norteadora, as produções científicas tiveram de atender a critérios de inclusão e de exclusão. Os critérios de inclusão foram: artigos relacionados a formação de professores em gênero e sexualidade pautados em processos formativos com profissionais da Educação Básica; artigos pautados em estudos brasileiros e artigos publicados entre 2012 a 2022. Foram considerados os seguintes critérios de exclusão: artigo não disponível na íntegra; artigo duplicado na mesma base; artigo duplicado entre bases; artigo apenas teórico e artigos publicados em língua estrangeria.

O período de uma década entre 2012 e 2022 é fundamental para compreender a evolução da formação de professores no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade. Esta janela temporal captura um momento significativo de transição cultural e educacional, marcado pela ampliação do debate público sobre direitos LGBTI+ e políticas de inclusão e diversidade.

Além disso, a revisão de uma década de literatura proporciona uma amostra suficientemente ampla para observar padrões, evoluções e possíveis lacunas na formação docente relacionada a gênero e sexualidade. Isso permite uma compreensão mais aprofundada dos progressos realizados e dos desafios persistentes, fundamentais para orientar futuras políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Essas mudanças culturais e educacionais são dinâmicas e interconectadas. À medida que a sociedade muda, a educação deve acompanhar, garantindo que os professores estejam preparados para ensinar em um contexto que respeita e celebra a diversidade. Portanto, estudar a formação de professores em gênero e sexualidade durante esse período permite entender como


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

as instituições educacionais e os educadores têm respondido e contribuído para essas mudanças significativas.

Os artigos científicos foram pesquisados nas bases de dados Portal Capes e na plataforma SciELO durante o mês de setembro de 2023. Utilizamos os descritores "formação de professores", "formação continuada", "formação docente", "gênero" e "sexualidade", combinados com os operadores booleanos OR e AND. Em seguida, aplicamos o filtro de busca que limitou os resultados apenas a artigos publicados no período de 2012 a 2022.

Embora este estudo seja baseado apenas em produções brasileiras, optamos por não utilizar o filtro de idioma. A justificativa para essa decisão decorre da constatação de que, ao utilizar o filtro idioma, diversos artigos escritos integralmente em português eram excluídos dos resultados, possivelmente devido ao registro equivocado do idioma na plataforma.

Quadro 1: Estratégias de buscas nas bases de dados

| Base | Tipo de busca | Operação de busca | Total |
|---|---|---|---|
| Portal de Periódicos CAPES | Busca com a combinação dos descritores, aspas, parênteses e os operadores booleanos OR (ou) e AND (e). | (“formação de professores” OR “formação docente” OR “formação continuada”) AND gênero AND sexualidade | 208 |
| | **Filtros aplicados:** Tipo de material: artigos; **Data de publicação:** Data inicial 2012; Data final 2022. | | |
| SciELO | Busca com a combinação dos descritores, parênteses e os operadores booleanos OR (ou) e AND (e). | (formação de professores) OR (formação docente) OR (formação continuada) AND gênero AND sexualidade | 14 |
| | **Filtros aplicados:** Tipo de literatura: artigos; **Ano de publicação:** Todos os anos entre 2012 a 2022. | | |

Fonte: os autores

Conforme o Quadro 1, somando os resultados das duas bases foram identificadas 222 produções. Após a triagem (leitura dos títulos e resumos), 202 artigos foram excluídos e 20 seguiram elegíveis para leitura na íntegra.

A análise dos 20 artigos selecionados resultou na exclusão de mais 11 artigos que não atenderam o critério de inclusão, o qual visava analisar apenas artigos relacionados a formação


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de professores em gênero e sexualidade pautados em processos formativos com profissionais da Educação Básica.

## Resultados e discussões

O Quadro 2 apresenta a lista dos 9 artigos incluídos nesta revisão integrativa, acompanhados das informações de título, autoria, ano de publicação e periódico. Para facilitar a organização dos resultados, cada estudo recebeu uma identificação única (IE), pela junção da letra "E" com um numeral cardinal (E1, E2... E21).

Quadro 2**:** Artigos incluídos na revisão integrativa

| IE | Título | Autoria / Revista |
|---|---|---|
| E1 | Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios | Soares e Monteiro (2019) / Educar em Revista |
| E2 | Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professores/as | Ramos (2017) / Revista Aleph |
| E3 | A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras | Costa e Vianna (2018) / Revista Poiésis |
| E4 | Memórias da trajetória de professoras no âmbito do curso de extensão "Sexualidade Infantil e Relações de Gênero": reflexões, dificuldades e contribuições na prática pedagógica | Santos e Dias (2013) / Revista Em Extensão |
| E5 | Experiências docentes de formação continuada sobre gênero e sexualidade no ensino fundamental | Martins e Cruz (2021) / Revista Interinstitucional Artes de Educar |
| E6 | Novos olhares sobre gênero e sexualidade: transformações advindas de um curso de formação docente | Santos e Souza (2020) / Revista Retratos da Escola |
| E7 | Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar | Nardi e Quartiero (2012) / Revista Sexualidad, Salud y Sociedad |
| E8 | Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual | Rossi et *al.* (2012) / Revista Contexto & Educação |
| E9 | Educação em gênero e sexualidade: a palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores | Chaves e Kertzman (2021) / Revista Momento – Diálogos em Educação |

Fonte: os autores


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O Quadro 3 apresenta os aspectos metodológicos dos estudos incluídos. A partir do destaque dado a tais aspectos, amplia-se a compreensão dos contextos em que as pesquisas foram desenvolvidas, situando revisores e leitores quanto ao campo de pesquisa. Dessa forma, apresenta a metodologia adotada: tipo de pesquisa, participantes/estado, características da formação (quando houver); instrumentos de coleta/produção de dados e/ou técnica de análise dos dados.

Quadro 3: Aspectos metodológicos dos artigos

| IE | Metodologia |
|---|---|
| E1 | Pesquisa qualitativa; 12 professores/as da rede pública estadual do Rio de Janeiro; entrevistas semiestruturadas. |
| E2 | Pesquisa-formação; 11 professores/as de diferentes escolas do Espírito Santo; 10 encontros presenciais totalizando carga horária de 30h organizados sob a forma de sessões reflexivas; roda de conversa e produção textual sobre a experiência da formação; análise de conteúdo. |
| E3 | Pesquisa qualitativa; 6 professoras do Ensino Fundamental de São Paulo que realizaram o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) no ano de 2009; entrevistas semiestruturadas. |
| E4 | Pesquisa-formação; 12 professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de Minas Gerais; 10 encontros presenciais totalizando carga horária de 40 horas; produção textual sobre a experiência da formação e análise de conteúdo. |
| E5 | Pesquisa qualitativa; 9 professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de Santa Catarina que realizaram um curso de formação de carga horária de 72h sobre gênero e sexualidade no ano de 2014 desenvolvido por uma universidade comunitária; entrevistas semiestruturadas. |
| E6 | Pesquisa qualitativa; 5 professoras de diferentes áreas de atuação da Bahia que realizaram um curso de formação de carga horária de 200 horas entre os anos de 2009 a 2011 sobre diversidade de gênero e sexual desenvolvido por uma universidade estadual da Bahia; entrevistas semiestruturadas. |
| E7 | Pesquisa qualitativa; grupos de reflexão com professoras da rede pública do Rio Grande do Sul que participaram de um curso de formação "Educando para a Diversidade" promovido pela ONG Nuances de Porto Alegre entre os anos 2005 e 2006; observação participante, entrevistas individuais, grupos de reflexão e análise documental. |
| E8 | Pesquisa qualitativa; professores/as do Ensino Fundamental de São Paulo que realizaram o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) ofertado por uma universidade estadual de São Paulo entre os anos de 2009 e 2010; análise documental. |
| E9 | Pesquisa qualitativa; 9 professores/as de diferentes disciplinas e uma bibliotecária de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro que realizaram um curso de extensão com carga horária de 17 horas sobre gênero e sexualidade em 2018; produção textual sobre a experiência da formação, observação participante, grupos de reflexão e análise de conteúdo. |

Fonte: os autores

Após a apresentação do Quadro 3, que detalha os aspectos metodológicos dos estudos revisados, fica evidente a diversidade nas abordagens adotadas pelos pesquisadores. Desde pesquisas qualitativas com entrevistas semiestruturadas até metodologias mais interativas como


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

rodas de conversa e observação participante, cada estudo contribui de maneira única para a compreensão do impacto das formações. Essa variedade metodológica não apenas enriquece a pesquisa acadêmica, mas também fornece direções práticas para o desenvolvimento futuro de programas de formação de professores.

Após a análise dos artigos incluídos nesta revisão, identificamos duas categorias principais para análise detalhada. A terceira categoria, que aborda discussões sobre pessoas trans (travestis e transexuais), é representada no quadro a seguir, mas não será analisada em profundidade devido à limitada abordagem deste tópico nos artigos selecionados. A inclusão desta categoria no quadro, apesar da ausência de análise detalhada no texto, é uma decisão consciente para destacar um objetivo inicial deste estudo, conforme descrito na metodologia, e evidenciar uma lacuna significativa na literatura existente.

Quadro 4**:** Matriz de análise

| IE | Contribuições para a prática educativa e para a transformação pessoal e profissional | Desafios e barreiras para o ensino de gênero e sexualidade | Discussões sobre pessoas trans (travestis e transexuais) |
|---|---|---|---|
| E1 | **x** | **x** | **x** |
| E2 | **x** | **x** | **x** |
| E3 | **x** | **x** | |
| E4 | **x** | **x** | |
| E5 | **x** | **x** | |
| E6 | **x** | **x** | |
| E7 | **x** | **x** | |
| E8 | **x** | **x** | |

Fonte: os autores

A terceira categoria no quadro, focada nas discussões sobre pessoas trans (travestis e transexuais), representa um aspecto crítico: a ausência dessas discussões nos estudos revisados. Esta omissão salienta uma área significativa de necessidade e oportunidade para pesquisa futura. Ao destacar esta categoria no quadro, enfatiza-se a importância de inclusão e visibilidade para questões trans na formação de professores. Esta lacuna na literatura atual sugere uma direção valiosa para estudos futuros, enfatizando a necessidade de abordagens mais inclusivas


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e abrangentes que contemplem a diversidade de gênero em sua totalidade no contexto educacional.

**Contribuições para a prática educativa e para a transformação pessoal e profissional**

A formação continuada dos professores é destacada em todos os artigos como essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva e para o enfrentamento das resistências encontradas na discussão de sexualidade e gênero nas escolas. O artigo E9 de Chaves e Kertzman (2021) acrescenta uma perspectiva valiosa a esta discussão, ressaltando a importância de espaços de diálogo e reflexão, e a inclusão da dimensão afetiva no processo educativo para aumentar a potência de vida e ação dos participantes. Isso complementa as contribuições dos estudos E5 de Martins e Cruz (2021) e E6 de Santos e Souza (2020), que ilustram práticas transformadoras na abordagem de questões de gênero e sexualidade.

Assim como Martins e Cruz (2021) mostram a evolução na prática pedagógica da professora Margarida, o projeto descrito por Chaves e Kertzman (2021) evidencia uma transformação pessoal e profissional significativa nos participantes, indicando um impacto profundo tanto em suas práticas pedagógicas quanto em seus valores e crenças pessoais. Essas abordagens coletivas destacam a importância de uma formação continuada que seja não apenas informativa, mas também emocionalmente engajada e reflexiva, alinhada com as discussões sobre a necessidade de metodologias inovadoras na educação de gênero e sexualidade, conforme proposto por Soares e Monteiro (2019) e Ramos (2017).

Em linhas gerais, as formações estimularam reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e encorajaram os/as educadores/as a revisitar suas crenças e métodos, pavimentando o caminho para uma pedagogia inclusiva que valoriza a diversidade sexual e de gênero.

O estudo de Soares e Monteiro (2019), destaca a importância da formação continuada na educação, enfatizando que ela é fundamental para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e para superar resistências no tratamento desses temas sensíveis. Um ponto de convergência entre os artigos é o reconhecimento dos múltiplos benefícios dessa formação. Enquanto Soares e Monteiro (2019) ressaltam o enriquecimento curricular, Ramos (2017) propõem o uso do cinema como ferramenta didática, que, além de trazer novos conhecimentos,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

também serve como um meio para explorar emoções e provocar reflexões profundas entre os professores.

Todos os artigos apontam para benefícios em termos de maior compreensão e sensibilidade em relação à diversidade de gênero e sexualidade. As contribuições práticas dos cursos de formação de professores incluem a melhor compreensão dos conceitos de gênero e sexualidade, o desenvolvimento de uma educação mais igualitária e o fomento à discussão e reflexão crítica entre os estudantes.

A questão da transformação pessoal e profissional surge como um tema central nos estudos. Isso é ilustrado claramente no E3 de Costa e Vianna (2018), onde a formação vai além da simples transmissão de informações, estimulando uma reflexão crítica sobre as próprias crenças e práticas pedagógicas. Este aspecto é reforçado pelo E4 de Santos e Dias (2013), que demonstram como a formação pode levar a uma revisão das práticas de ensino, promovendo uma abordagem mais inclusiva e sensível em relação à diversidade de gênero e sexualidade.

As reflexões decorrentes dos cursos de formação contínua influenciam diretamente na percepção e nas abordagens pedagógicas dos professores. Os relatos indicam que há um progresso significativo na forma como os temas de sexualidade e gênero são percebidos e abordados em sala de aula.

Outro ponto interessante é a variedade nas metodologias de formação discutidas nos artigos. Por exemplo, o uso do cinema como ferramenta pedagógica por Ramos (2017) mostra uma abordagem inovadora, que não só transmite conhecimento, mas também convida os educadores a se engajarem emocional e criticamente com os temas apresentados. Essa metodologia contrasta com abordagens mais tradicionais, como seminários ou leituras, evidenciando a riqueza de técnicas disponíveis para a formação continuada.

Ao considerar a utilização de filmes LGBTI+ como instrumento pedagógico na formação de professores em questões de gênero e sexualidade, é necessário reconhecer a potência do cinema como ferramenta para a sensibilização e o despertar de empatia. No entanto, há limitações inerentes a esta abordagem que devem ser consideradas. O uso exclusivo ou predominante de filmes para discutir tópicos tão complexos e multifacetados pode resultar em uma compreensão superficial dos temas abordados. Enquanto os filmes podem ilustrar experiências vivas e pessoais, eles muitas vezes carecem da profundidade teórica necessária


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para um entendimento completo das questões de gênero e sexualidade. Há o risco de perpetuar estereótipos ou de fornecer apenas uma narrativa singular da experiência LGBTI+, sem a inclusão de uma variedade de perspectivas que são essenciais para entender a diversidade dentro da própria comunidade.

Além disso, a formação de educadores baseada apenas em análises cinematográficas pode não fornecer o suporte prático necessário para que os professores se sintam confiantes em aplicar os conceitos discutidos em suas práticas pedagógicas diárias. Há um abismo potencial entre a emoção provocada por uma obra cinematográfica e a capacidade de traduzir esses sentimentos em ações educacionais concretas e sensíveis dentro da sala de aula. Isso sugere que, enquanto os filmes podem ser um excelente ponto de partida para discussões, eles devem ser complementados com materiais didáticos robustos, formação teórica aprofundada e estratégias pedagógicas que orientem os educadores sobre como abordar a diversidade de forma construtiva e crítica, preparando-os para além da tela, no contexto real e desafiador da sala de aula.

Quanto à permanência dos efeitos das formações, os trabalhos E7 de Nardi e Quartiero (2012) e E8 de Rossi *et al*. (2012) destacam que as transformações provocadas pela formação continuada não são efêmeras, mas sim transformações que perduram e evoluem ao longo do tempo, influenciando continuamente as práticas educativas e as perspectivas pessoais dos professores. Isso sugere que a formação continuada em sexualidade e gênero tem um valor inestimável na carreira de um educador, contribuindo para um desenvolvimento profissional sustentável e significativo.

Até o momento, os estudos apresentados enfatizam os avanços na formação continuada de professores em gênero e sexualidade, ressaltando a importância de abordagens reflexivas e inovadoras. Estas formações têm um impacto positivo na transformação do entendimento e nas práticas educativas dos professores. No entanto, há desafios inerentes a este processo. A seção seguinte se concentrará nos obstáculos e barreiras enfrentados pelos educadores ao aprender e ensinar sobre gênero e sexualidade nas escolas, destacando as dificuldades relatadas pelos professores.


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 315-336, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Desafios e barreiras para o ensino de gênero e sexualidade**

Os artigos analisados evidenciam uma série de desafios enfrentados por educadores ao abordar temas de sexualidade e gênero nas escolas, bem como distintas abordagens e perspectivas que cada estudo oferece. O artigo E9 de Chaves e Kertzman (2021) complementa esta discussão, destacando os desafios adicionais impostos pelo contexto político e social, particularmente evidente durante o ano eleitoral de 2018[5]. A capacidade do projeto de adaptar-se às circunstâncias, alterando temas com base nas discussões em curso, ressalta a importância de abordagens flexíveis e sensíveis ao contexto na educação em gênero e sexualidade.

Além dos desafios culturais e sociais comuns, os estudos E1 de Soares e Monteiro (2019) e E4 de Santos e Dias (2013) enfatizam a necessidade de superar estereótipos e conflitos com valores culturais tradicionais. Estes desafios incluem a resistência tanto da comunidade escolar quanto da sociedade em geral em aceitar e discutir abertamente questões de sexualidade e gênero. Da mesma forma, o estudo de Chaves e Kertzman (2021) ilustra a importância da autorreflexão dos educadores como uma ferramenta vital para o desenvolvimento profissional contínuo, especialmente em contextos educacionais desafiadores. A dificuldade em superar estereótipos enraizados e conflitos com valores culturais tradicionais são questões persistentes em todos os artigos.

Os estudos E8 de Rossi *et al*. (2012), juntamente com outros trabalhos revisados, destacam uma deficiência significativa na formação inicial dos professores em relação a gênero e sexualidade. Frequentemente, educadores expressam um sentimento de despreparo e insegurança ao lidar com esses temas, evidenciando uma lacuna crítica na formação inicial. Esta observação é corroborada pelas pesquisas de Figueiró (2014; 2018), que indicam que as inseguranças dos educadores ao abordar a Educação Sexual podem ser atribuídas tanto às deficiências em sua formação quanto ao ambiente social, que muitas vezes inibe discussões amplas sobre sexualidade e gênero. Essa constatação aponta para a necessidade urgente de

[5] Em 2018, o Brasil testemunhou uma eleição presidencial marcante, que resultou na vitória de Jair Messias Bolsonaro, candidato conhecido por suas posturas conservadoras de direita. Durante sua campanha, Bolsonaro adotou uma série de bandeiras consideradas radicais, com destaque para as questões ligadas às pautas de costumes, as quais desempenharam um papel central em sua estratégia de captação de votos.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

reformas na formação de professores que incluam uma preparação mais robusta para abordar essas questões sensíveis e complexas.

O artigo E3 de Costa e Vianna (2018), por sua vez, destacam a necessidade crítica de apoio institucional. Sem o apoio das escolas e sistemas educacionais, os esforços individuais dos professores podem ser limitados e insustentáveis. Essa necessidade de suporte institucional é um reflexo dos sentimentos expressos no estudo E7 de Nardi e Quartiero (2012), que também falam sobre a falta de recursos e apoio como uma barreira significativa para práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Cada artigo traz uma abordagem única para esses desafios. Por exemplo, o E2 de Ramos (2017) foca na importância da empatia e autocrítica para os professores, enquanto o E5 de Martins e Cruz (2021) levantam preocupações sobre a adequação do conteúdo e a maneira de abordar temas potencialmente sensíveis ou explícitos em sala de aula. Estas perspectivas variadas fornecem um entendimento mais amplo e detalhado dos desafios enfrentados, bem como das estratégias potenciais para superá-los.

Além disso, muitos estudos, como o E6 de Santos e Souza (2020), reconhecem que a mudança nas atitudes e práticas dos professores não é instantânea, mas sim um processo gradual. Esta transformação exige tempo, reflexão e um compromisso contínuo com a educação inclusiva e o respeito à diversidade.

Um aspecto que se destaca em alguns estudos, como o de Santos e Souza (2020), é a ênfase na importância da autorreflexão dos educadores. Este processo de introspecção não só permite aos professores confrontar e questionar suas próprias crenças e preconceitos, mas também os capacita a criar um ambiente de aprendizado mais aberto e inclusivo. A autorreflexão emerge como uma ferramenta vital para o desenvolvimento profissional contínuo, especialmente em contextos educacionais desafiadores.

A aplicação prática das teorias e conceitos aprendidos durante a formação é outro tema relevante. Os artigos analisados sugerem que, embora a formação teórica seja crucial, sua eficácia está intimamente ligada à habilidade dos professores de aplicar esses conhecimentos de forma prática e adaptativa em suas salas de aula. Esta ponte entre teoria e prática é fundamental para a efetiva implementação de estratégias educacionais inclusivas e sensíveis às questões de gênero e sexualidade.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ademais, alguns artigos, como o de Martins e Cruz (2021), trazem à tona as preocupações dos educadores com a recepção do conteúdo pelos alunos e suas famílias. Esta preocupação reflete a necessidade de estratégias de comunicação e engajamento eficazes com a comunidade escolar, assegurando que as discussões sobre gênero e sexualidade sejam conduzidas de forma respeitosa e inclusiva.

Este panorama dos desafios e barreiras no ensino de gênero e sexualidade nas escolas, como demonstrado nos estudos analisados, destaca a complexidade e a urgência de abordagens educacionais eficazes e sensíveis. Desde o enfrentamento de estereótipos enraizados e conflitos com valores culturais tradicionais até o preenchimento das lacunas na formação inicial dos professores, fica evidente a necessidade de uma preparação robusta e de apoio institucional para superar essas barreiras. Além disso, a autorreflexão dos educadores emerge como um componente crucial para a criação de ambientes de aprendizado inclusivos. Encerramos esta seção reconhecendo que, embora existam desafios significativos, a reflexão crítica e o comprometimento contínuo com a educação inclusiva são passos essenciais para promover uma compreensão mais profunda e respeitosa sobre gênero e sexualidade nas escolas.

## Considerações Finais

A revisão integrativa realizada neste estudo, analisando artigos publicados entre 2012 e 2022, revela perspectivas valiosas sobre a formação de professores em gênero e sexualidade na Educação Básica. Um dos resultados mais consistentes e notáveis é a confirmação de que a formação contínua dos professores é indispensável para promover uma educação mais inclusiva e superar as resistências encontradas ao discutir sexualidade e gênero nas escolas. As formações avaliadas demonstram que, quando bem conduzidas, elas levam a um maior entendimento e sensibilidade em relação à diversidade de gênero e sexualidade, além de estimular reflexões críticas e a revisão de crenças e métodos pedagógicos.

Outro aspecto importante que emerge é a necessidade de apoio institucional robusto. Sem ele, esforços individuais dos professores podem se tornar insustentáveis. Isso reitera a importância de uma abordagem sistêmica para a formação de professores, onde instituições de ensino desempenham um papel crucial na facilitação e no suporte dessas iniciativas.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os estudos também destacam a importância de metodologias de ensino diversificadas e inovadoras, como o uso do cinema. No entanto, ressalta-se a necessidade de equilibrar essas abordagens com fundamentação teórica sólida para evitar uma compreensão superficial dos temas abordados. A formação de professores deve ser uma combinação de teoria e prática, onde a teoria informa e enriquece a prática, e a prática, por sua vez, traz vida e relevância para a teoria.

Esta revisão também aponta para uma lacuna significativa: a ausência de discussões sobre pessoas trans (travestis e transexuais) nos estudos revisados. Isso indica uma área de necessidade e oportunidade para pesquisa futura, enfatizando a importância de abordagens mais inclusivas e abrangentes que contemplem a diversidade de gênero em sua totalidade no contexto educacional.

Este estudo evidencia que ainda estamos distantes de uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa à diversidade. O caminho para alcançar esse objetivo envolve não apenas a formação contínua dos professores, mas também uma transformação sistêmica das práticas educacionais e das políticas institucionais. A jornada é desafiadora, mas os benefícios de uma educação que valoriza e respeita a diversidade de gênero e sexualidade são inestimáveis, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo.

Ademais, a análise integrativa realizada neste estudo trouxe à tona uma observação crucial: a existência de pouquíssimas produções acadêmicas focadas especificamente em formações de professores em gênero e sexualidade no contexto da Educação Básica. Este fato não é meramente uma lacuna na literatura acadêmica, mas um reflexo da distância ainda significativa que separa o atual sistema educacional de um modelo verdadeiramente inclusivo e respeitoso com relação à diversidade de gênero e sexualidade. Esta escassez de estudos e de iniciativas formativas aponta para a necessidade urgente de uma maior atenção e investimento em programas de formação que abordem esses temas críticos.

Essa carência de estudos e programas formativos é particularmente preocupante, considerando a relevância crescente da educação em gênero e sexualidade em uma sociedade cada vez mais diversa e consciente dos direitos e identidades de gênero. A ausência de uma formação adequada deixa os educadores despreparados para lidar com essas questões de forma


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

efetiva e sensível, o que pode perpetuar estereótipos, discriminações e preconceitos em ambientes educacionais.

Portanto, é crucial que as instituições educacionais, os formuladores de políticas e a comunidade acadêmica reconheçam e abordem essa lacuna. O desenvolvimento e a implementação de programas de formação em gênero e sexualidade são fundamentais para preparar os professores para enfrentar desafios relacionados à diversidade, e para promover uma cultura escolar que respeite e valorize todas as formas de expressão de gênero e sexualidade. Somente com um compromisso renovado e focado nessa direção, poderemos avançar em direção a uma educação que verdadeiramente honre e celebre a diversidade em todas as suas formas.

## Referências

BARBOSA, Dianise Mello; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e Sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. **Revista de iniciação científica da ULBRA**, Canoas, n. 12, 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/1049. Acesso em: 3 dez. 2023.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. **Gestão e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em: https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp2, p. 1445–1462, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v10i6.8330. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8330. Acesso em: 6 dez. 2023.

CHAVES, Jacqueline Cavalcanti; KERTZMAN, Nina Queiroz. EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: a palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores. **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 02, p. 345–369, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i02.13199. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13199. Acesso em: 3 dez. 2023.

CHIÉS, Paula Viviane. *Fui Eu Que Falei Isto?...* A tomada de consciência e as mudanças de paradigmas pessoais de gênero. In: ATHAYDE, P. F. A.; WIGGERS, I. D. **Produção de**


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

**conhecimento na Educação Física:** pesquisas e parcerias do Centro da Rede Cedes no Distrito Federal. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. (Coleção Educação Física). p. 121-135.

COSTA, Ana Paula; VIANNA, Claudia Pereira. A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras. **Poiésis: revista científica em educação**, v. 12, n. ju/dez. 2018, p. 410-428, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.19177/prppge.v12e222018410-428. Acesso em: 05 dez. 2023.

DOS SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino; SOUZA, Marcos Lopes de. Novos olhares sobre gênero e sexualidade: transformações advindas de um curso de formação docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 159–176, 2020. DOI: 10.22420/rde.v14i28.1105. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1105. Acesso em: 5 dez. 2023.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. "Quem está preparado pra isso?"... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 295–317, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i1.0012. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4020. Acesso em: 6 dez. 2023.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual na escola: desafios e conquistas dos educadores. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual:** saberes necessários para quem educa. Curitiba: CRV, 2018a. Cap. 9, p. 219-241.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. 2 ed. Londrina: Eduel, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GANONG, Lawrence. Integrative reviews of nursing research. **Research in Nursing & Health**. New York, v. 10, n.11, p. 1-11. 1987. Disponível em: https://doi.org/10.1002/nur.4770100103

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais." Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (Org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual:** trajetórias escolares. Maringá: Eduem, 2013. p. 175-190.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARTINS, Aline Madalena; CRUZ, Tânia Mara. Experiências docentes de formação continuada sobre gênero e sexualidade no ensino fundamental. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1203–1221, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63461. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63461. Acesso em: 5 dez. 2023.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

NARDI, Henrique H., QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedade – Revista Latinoamericana**, n.11, p.59-87, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004. Acesso em: 5 dez. 2023.

NOGUEIRA, Daniela Macias. Gênero e sexualidade na educação. In: I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2010. Anais... Disponível em: http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.DanielaNogueira.pdf. Acesso em: 3 dez. 2023.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Princípios de Yogyakarta:** Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 73, p. 287-305, abr. 2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/61432. Acesso em: 05 dez. 2023.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+:** Uma breve história do século XIX aos nossos dias. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RAMOS, Hugo Souza Garcia. GÊNERO E SEXUALIDADE EM CARTAZ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS. **RevistAleph**, v. 28, n. 28, 17 ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39188. Acesso em: 26 nov. 2023.

ROSSI, Celia Regina; VILARONGA, Carla Ariela Rios; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Tereza Oliveira. GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE ASSUNTOS DA DIVERSIDADE SEXUAL. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 27, n. 88, p. 6–34, 2012. DOI: 10.21527/2179-1309.2012.88.6-34. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365. Acesso em: 5 dez. 2023.

SANTOS, Sandro Prado; DIAS, Danielly Ferreira. Memórias da trajetória de professoras no âmbito do curso de extensão "Sexualidade Infantil e Relações de Gênero": reflexões, dificuldades e contribuições na prática pedagógica. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 11, n. 2, 2013. DOI: 10.14393/REE-v11n22012-20802. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20802. Acesso em: 5 dez. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2. Porto Alegre, 1995.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SILVA, Edna Coimbra da; FELDKERCHER, Nadiane. A perspectiva da profissionalização e/ou desprofissionalização docente na formação continuada de professores. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 172–187, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8036. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8036. Acesso em: 6 dez. 2023.

Submissão em: 08/12/2023
Aceito em: 15/03/2024

Citações e referências conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

7


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE DE ALFABETIZADORES: um sobrevoo pela literatura

Francisco Marcos Pereira Soares[1]
Antonia Edna Brito[2]
Joelson de Sousa Morais[3]

**Resumo**: Esse artigo consistiu em revisar sistematicamente a produção nacional *stricto sensu* relacionada ao processo de constituição da identidade profissional docente de alfabetizadores em um levantamento na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através da busca pelas teses de doutorado orientadas por descritores: constituição profissional docente de alfabetizadores, com o refinamento em "identidade profissional docente" e "alfabetizadores." Dessa forma, a pesquisa adotou uma metodologia de abordagem qualitativa caracterizada por uma revisão de literatura sobre a temática. Para a construção desta revisão, incluímos como critérios: ter sido tese de doutorado publicado no intervalo temporal de 2017 a 2021, ter incluso no título, resumo ou palavras-chave, os descritores "identidade profissional docente" e "alfabetizadores" e o objeto da tese ter sido a construção identitária profissional docente de alfabetizadores. O objetivo geral da presente pesquisa foi: analisar o que tem se revelado nas pesquisas de doutorado acerca da constituição identitária profissional docente de professores alfabetizadores em âmbito dos Programas de Pós-graduação nas universidades brasileiras. Foram analisadas 32 teses após o refinamento utilizando os descritores "identidade profissional docente" e "alfabetizadores". Porém, apenas 2 teses atenderam aos critérios de inclusão/exclusão delimitados pela pesquisa para a realização da revisão sistemática de literatura. Analisamos que os trabalhos tratam sobre desenvolvimento profissional em diferentes perspectivas e relacionadas a várias temáticas, porém aquelas que abordam a constituição identitária profissional de alfabetizadores tem poucas publicações em âmbito do doutorado em Educação no Brasil.

**Palavras-chave**: Formação docente. Alfabetizadores. Educação Básica. Doutorado.

# PROFESSIONAL IDENTITY CONSTITUTION OF LITERACY TEACHERS: an overview of literature

**Abstract**: This article consisted of systematically reviewing the stricto sensu national production related to the process of constituting the professional identity of teaching literacy teachers in a survey at CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), through the search for doctoral theses oriented by descriptors: teacher professional constitution of literacy teachers, with

[1] Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduação em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)/CE e em Pedagogia pela Faculdade do Médio Parnaíba (FAMEP). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPEd/UFPI). E-mail de contato: marcosluhan@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência. E-mail de contato: antonedna@hotmail.com.
[3] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo Interinstitucional de *Pesquisa/formação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão. E-mail de contato: joelson.morais@ufma.br.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

refinement in “teacher professional identity” and “literacy teachers.” Thus, the research adopted a qualitative approach methodology characterized by a literature review on the subject. For the construction of this review, we included the following criteria: having been a doctoral thesis published in the time period from 2017 to 2021, having included in the title, abstract or keywords, the descriptors “professional teaching identity” and “literacy teachers” and the object of the review. Thesis was the professional identity construction of teaching literacy teachers. The general objective of this research was: to analyze what has been revealed in doctoral research about the constitution of the professional teaching identity of literacy teachers in the context of Postgraduate Programs in Brazilian universities. After refinement, 32 theses were analyzed using the descriptors “teaching professional identity” and “literacy teachers”. However, only 2 theses met the inclusion/exclusion criteria defined by the research for carrying out the systematic literature review. We analyzed that the works deal with professional development in different perspectives and related to various themes, but those that address the professional identity constitution of literacy teachers have few publications in the scope of the doctorate in Education in Brazil.

**Keywords**: Teacher Training. Literacy teachers. Basic education. Doctorate degree.

## CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN: un panorama de la literatura

**Resumen**: Este artículo consistió en revisar sistemáticamente la producción nacional stricto sensu relacionada con el proceso de constitución de la identidad profesional de los docentes alfabetizadores en una encuesta en la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior), a través de la búsqueda de tesis doctorales orientadas por descriptores: constitución profesional docente de los alfabetizadores, con refinamiento en “identidad profesional docente” y “profesores alfabetizadores”. Así, la investigación adoptó una metodología de abordaje cualitativo caracterizada por una revisión bibliográfica sobre el tema. Para la construcción de esta revisión se incluyeron los siguientes criterios: haber sido una tesis doctoral publicada en el período de tiempo de 2017 a 2021, haber incluido en el título, resumen o palabras clave, los descriptores “identidad profesional docente” y “docentes alfabetizadores” y el objeto de la tesis de revisión fue la construcción de la identidad profesional de los docentes alfabetizadores. El objetivo general de esta investigación fue: analizar lo revelado en investigaciones de doctorado sobre la constitución de la identidad profesional docente de los alfabetizadores en el contexto de Programas de Posgrado en universidades brasileñas. Después del refinamiento, 32 tesis fueron analizadas utilizando los descriptores “identidad profesional docente” y “docentes alfabetizadores”. Sin embargo, solo 2 tesis cumplieron con los criterios de inclusión/exclusión definidos por la investigación para realizar la revisión sistemática de la literatura. Analizamos que los trabajos tratan sobre el desarrollo profesional en diferentes perspectivas y relacionados con diversas temáticas, pero aquellos que abordan la constitución de la identidad profesional de los alfabetizadores tienen pocas publicaciones en el ámbito del doctorado en Educación en Brasil.

**Palabras clave**: Formación docente. Profesores de alfabetización. Educación básica. Doctorado.

## Reflexões introdutórias

O presente artigo discute a construção identitária profissional de professores alfabetizadores constituindo possibilidade para dialogar e aprofundar conhecimentos acerca


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de alfabetização, constituição profissional e identidade docente a partir de uma discussão sobre as produções sobre a temática nos últimos cinco anos em âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil.

A identidade profissional pode ser definida, inicialmente, como formas em que as pessoas expressam quando são chamados a fazer algo: falar, executar, gesticular, escolher, desenvolver, pois é uma oportunidade de dizer quem é, no que acredita. Sobre isso, Nóvoa (1997, p. 34) contribui afirmando que "[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão".

Ao abordar acerca da identidade profissional, cabe situar a concepção que adotamos nesse texto sobre trabalho docente, uma vez que só se constitui a identidade docente mediatizada por um conjunto de princípios que se desenvolve ao longo do exercício profissional na carreira do magistério. Nesse sentido, "a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, consequentemente, do modo de produção capitalista" (AZZI, 2009, p. 40).

Face ao exposto, compreendemos que o trabalho docente é um processo que vai se constituindo pelo professor no contexto de trabalho, o qual está inserido dentro da sociedade, e que sofre influências de inúmeros espaços, tempos, pessoas e acontecimentos que se implicam nos variados modos de ser, saber, fazer a si, a formação, a vida e a profissão.

A identidade profissional docente, portanto, só se constitui durante o trabalho realizado pelo professor no seu cotidiano de atuação nos quais se defronta com as demandas, necessidades e possibilidades do seu entorno, do que emerge em seu trabalho e para os respectivos propósitos que o desenvolve, em vista de alcance de fins e objetivos que estão sob sua responsabilidade.

Esta pesquisa compreende os processos de construção da identidade profissional de professores alfabetizadores a partir de histórias de vida em pesquisas desenvolvidas em âmbito de processos de doutoramento em diferentes universidades brasileiras a partir de Programa de Pós-graduação em Educação.

Estudos sobre narrativa e histórias de vida influenciados pelas concepções e ideias da


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professora Josso (2007, p. 414) esclarece que:

> O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

A afirmação da autora traz a segurança da possibilidade de trabalhar com a narrativa, pelo entendimento de que é possível, a partir de relatos, investigar o devir identitário profissional de um professor, ainda que o trabalho com narrativas exija cuidado, planejamento e riscos uma vez que o pesquisador deve estimular momentos em que os sujeitos interlocutores da pesquisa pensem, repensem acerca dos seus percursos de vida pessoais e profissionais na perspectiva de captar histórias de suas vivências. A vida do outro é sempre um território complexo, logo, exige-se cuidado ao pesquisá-la.

Josso (2007, p. 415) realça que "Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, por meio da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida". A realização da investigação, por intermédio desse método, é possível por consentir a compreensão dos relatos dos interlocutores, bem como as suas concepções e as suas reflexões acerca do processo identitário construído no âmbito do trabalho com alfabetização de crianças.

O processo analítico das histórias de vida dos sujeitos, captadas a partir de suas experiências no mundo, possibilita a reconstrução das identidades de determinado campo social. Logo, os professores podem ser considerados, na perspectiva de Dubar (2005), representações ativas de discursos acerca daquilo que fazem e sobre o que participam em âmbito da educação, pois ao serem solicitados a escrever sobre si como profissionais podem discursar sobre especialidades na profissão, usam determinado vocabulário devido a internalização de "receitas" e metodologias de programas ou formações educacionais dos quais participam, falam sobre uma identidade construída ao longo da vida e da profissão que desenvolvem.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para o autor em referência, o espaço de reconhecimento das identidades é, também, o espaço de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades, ou seja,

> [...] para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações. Esta perspectiva ancora a identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o "lugar" em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder. (DUBAR, 2005, p. 151).

A identidade é constituída a partir de processos vivenciados socialmente e pode também ser ressignificada a partir das relações sociais que os sujeitos mantiverem com os outros. Assim a estrutura social tem uma importância imediata no processo de formação e de conservação da identidade de um sujeito. De igual forma, a identidade dos sujeitos, produzida no âmbito das relações sociais, podem reagir no âmbito da estrutura social promovendo modificações ou intervenções. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 228).

A constituição de uma identidade envolve a construção de saberes pelo sujeito. Ao investigar sobre saberes de professores, Tardif e Raymond (2000) também trazem contribuições específicas para compreensão do processo de constituição da identidade docente. Para esses autores,

> [...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assume assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Se considerarmos todas estas questões mais gerais acerca de constituição de identidade, podemos compreender, em tese, que a identidade de professores alfabetizadores é constituída a partir das relações sociais que mantiveram com seus pares, ao longo do tempo e nos espaços vividos, em seus percursos de vida pessoal e profissional, o que pode envolver desde a seus espaços de vida familiar, dos espaços escolares visitados e dos professores a que tiveram oportunidade de acessar e as práticas vivenciadas.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Além disso, a identidade de um alfabetizador também é constituída da história de sua entrada na profissão e os percursos de escolha, as condições de trabalho, as histórias de seus alunos, os programas de formação continuada a que teve oportunidade de participar, bem como as condições e exigências legais da profissão docente ao longo de sua carreira, os materiais didático-pedagógico que utilizaram e utilizam no seu cotidiano e também como foram sendo construídas suas próprias concepções acerca de uma identidade como professor alfabetizador.

Esses elementos constituem o *ethos* alfabetizador, como é denominado por Mortatti (2000). Para a autora, esse *ethos* é composto pelos hábitos, concepções dos alfabetizadores sobre identidade, sobre a profissão docente e sobre alfabetização elaborados/reelaborados ao longo do tempo enraizados pelos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que envolvem a educação e todo o seu leque de possibilidades. Desta forma, o *ethos* alfabetizador vai constituindo a identidade do sujeito que trabalha na classe de alfabetização. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) concluem que

> [...] uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais das tradições. Mas, também, com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse sentido, a constituição identitária profissional de um alfabetizador é afetada pelas aprendizagens ao longo da sua vida como pessoa e como um sujeito que desenvolve sua prática profissional em determinado contexto o que gera aprendizagens acerca da forma como trabalha e como a profissão é desenvolvida. Day (2001) aborda a importância de se registrar, sistematizar e revisitar as histórias de vida pessoal e profissional e as aprendizagens geradas a partir da experiência no sentido que tal ação pode contribuir para que o docente possa continuar desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente.

A partir destas considerações introdutórias que trazem reflexões sobre constituição identitária profissional docente, elaboramos a questão problema que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, a qual seja: O que tem se revelado nas pesquisas de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

doutorado acerca da constituição identitária profissional docente de professores alfabetizadores em âmbito dos Programas de Pós-graduação nas universidades brasileiras?

O objetivo geral da presente pesquisa, portanto, foi: analisar o que tem se revelado nas pesquisas de doutorado acerca da constituição identitária profissional docente de professores alfabetizadores em âmbito dos Programas de Pós-graduação nas universidades brasileiras. Estabelecemos como objetivos específicos: identificar teses de doutorado que abordem o processo de constituição identitária profissional docente de alfabetizadores e compreender os resultados de pesquisa, em nível de doutorado, que abordem o processo de constituição identitária profissional docente de alfabetizadores.

A pesquisa adotou uma metodologia de abordagem qualitativa, ainda que dados quantitativos tenham sido utilizados. A seguir, apresentamos o processo metodológico de forma mais detalhada.

**Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa**

A explicitação dos modos e procedimentos pelos quais se realiza uma pesquisa científica é fundamental para o seu entendimento na comunidade dos quais fazem parte pesquisadores da área. Nesse sentido, e munidos com o compromisso ético, político e sociocultural com o qual corroboramos no âmbito da ciência, trazemos nessa parte do texto, alguns caminhos que sinalizam o fazer da pesquisa, ao buscar contar um pouco do passo a passo de como envolveu o desenvolvimento desse estudo e que serão apresentados nas linhas a seguir.

O método utilizado foi uma revisão de literatura sistemática e a produção de dados foi orientada a partir de uma pesquisa no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES).

Richardson (2012) explicita essa abordagem da pesquisa como uma forma de desenvolver interpretações e compreensões acerca da realidade social tornando-se uma opção metodológica importante também para entender os fenômenos educativos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi um tipo de revisão de literatura denominada sistemática. Para Galvão e Pereira (2014) as revisões sistemáticas constituem, em âmbito das pesquisas, estudos secundários e que se servem dos estudos primários como fonte


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de dados. Ainda segundo os autores, a elaboração de uma revisão desta natureza requer:

> "(1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos trabalhos de acordo com os critérios de inclusão/exclusão; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências".

Depois de concluídos estes procedimentos, realizamos uma síntese e uma interpretação das fontes da pesquisa, sistematizando-os para, em seguida, divulgá-los. O levantamento foi realizado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[4]. A seleção dessa base de dados ocorreu devido ser uma referência para a Pós-graduação no Brasil e reúne todas as teses e dissertações produzidas e defendidas em nosso país, o que torna ágil o processo de busca pelas produções.

O processo de busca pelas teses de doutorado foi orientado por descritores referentes ao objeto de estudo: constituição profissional docente de alfabetizadores, logo os descritores utilizados para a realização da busca e o refinamento de dados na CAPES foram "identidade profissional docente" e "alfabetizadores."

Para a construção desta revisão, incluímos como critérios: ter sido tese de doutorado publicado no intervalo temporal de 2017 a 2021, ter incluso no título, resumo ou palavras-chave, os descritores "identidade profissional docente" e "alfabetizadores" e o objeto da tese ter sido a construção identitária profissional docente de alfabetizadores.

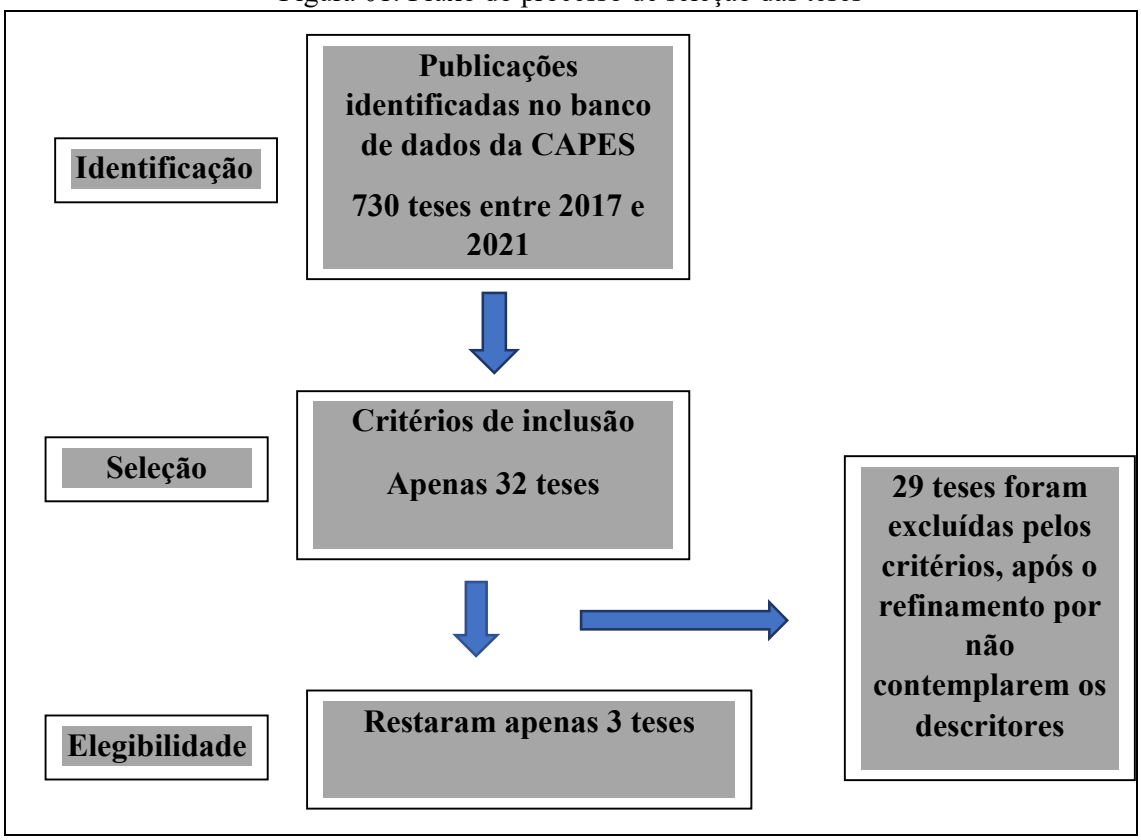
O processo de seleção das teses doutorais, com vistas ao alcance dos objetivos propostos nesse estudo seguiu o delineamento que podemos observar na Figura 01, a seguir, nos quais explicita o passo a passo do desenvolvimento da pesquisa:

[4]A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap . Acesso em 07 de jul de 2022.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 01: Fluxo do processo de seleção das teses




Fonte: Produzidos pelos autores (2022)

Após a obtenção das fontes de pesquisa e da caracterização das teses utilizadas no estudo, procedemos com a análise de conteúdo produzido, orientada pelo objetivo da revisão de literatura. Desse modo, refletimos a seguir como as pesquisas retratam a tematização das identidades profissionais de professores alfabetizadores.

**As revelações da pesquisa e os processos de interpretação e compreensão das fontes**

A síntese dos trabalhos encontrados após o refinamento encontra-se dispostos no Quadro 01: Teses encontradas após os critérios da pesquisa, na qual apresenta título, autor, base de dados e ano de um total de 32 teses doutorais, explicitadas a seguir:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 01: Teses encontradas após os critérios de seleção

| Nº | Título | Autor | Base de dados | Ano |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Expectativas, Interações e a (Re)Construção da Identidade Profissional Docente em um Contexto de Docência Compartilhada em Matemática. | MELO, LUCAS MEDEIROS E. | CAPES | 2020 |
| **02** | Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas: O SARESP em questão' | RUIZ, ROSELI DA SILVA CORDEIRO. | CAPES | 2018 |
| **03** | Identidade Profissional Docente Em Memoriais De Formadores De Professores De Matemática. | SANTOS, NAYRA DA CUNHA ROSSY | CAPES | 2021 |
| **04** | Constituição da identidade profissional docente: estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT. | NASCIMENTO, RENATA CRISTINA DE LACERDA CINTRA BATISTA | CAPES | 2021 |
| **05** | Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente. | LIMA, RENATA DA COSTA | CAPES | 2019 |
| **06** | Processo de (Re)construção da Identidade Profissional Docente de Professoras de Música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife: Histórias de Vida escritas em uma trama Polifônica | PEREIRA, VALDIENE CARNEIRO | CAPES | 2019 |
| **07** | A identidade profissional na formação inicial de professores de matemática: um estudo no Estágio Curricular Supervisionado' | BARBOSA, CIRLEIA PEREIRA | CAPES | 2021 |
| **08** | Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no PIBID de Letras/ Inglês da Universidade Estadual do Piauí. | OLIVEIRA, LEONARDO DAVI GOMES DE CASTRO | CAPES | 2020 |
| **09** | As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica' | REDLING, JULYETTE PRISCILA | CAPES | 2018 |
| **10** | Avaliação da habilidade de organização temporal para o estudo: o caso de estudantes do curso de Engenharia Civil da UFRN | MELO, MAGDA MARIA PINHEIRO DE | CAPES | 2020 |
| **11** | A orientação da ação pela leitura crítica a partir de uma experiência formativa: uma contribuição para o ensino de química' | FAÇANHA, ALESSANDRO AUGUSTO DE BARROS | CAPES | 2019 |
| **12** | A orientação da ação de controle na resolução de problemas matemáticos em professores: uma experiência formativa à luz da teoria de P. YA. GALPERIN. | GONÇALVES, PAULO GONÇALO FARIAS | CAPES | 2020 |
| **13** | A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início | RAMALHETE, MARIANA | CAPES | 2019 |


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | do século XXI (2001-2018): O tropeço, a trapaça e o deleite' | PASSOS | | |
| **14** | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores | NEVES, EDNA ROSA CORREIA | CAPES | 2018 |
| **15** | As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores | SANTOS, ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS | CAPES | 2018 |
| **16** | O desmonte da política de formação de alfabetizadores da SEMED/MANAUS' | CAMARGO, RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE | CAPES | 2021 |
| **17** | Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores(as) indígenas em Roraima. | CORREA, AUREA LUCIA MELO OLIVEIRA | CAPES | 2019 |
| **18** | Um panorama sobre os conhecimentos fonéticos-fonológicos na formação de professores alfabetizadores no Brasil. | SILVA, MARIA MARGARETE DE PAIVA. | CAPES | 2021 |
| **19** | Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG' | BRISOLA, MIRIAN MARGARETE PEREIRA. | CAPES | 2021 |
| **20** | Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor' | CRUZ, ELIANE TRAVENSOLI PARISE | CAPES | 2018 |
| **21** | Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC | SOUSA, FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE | CAPES | 2020 |
| **22** | Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí: evocação dos saberes profissionais e fazer docente' | SILVA, FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E | CAPES | 2020 |
| **23** | O movimento da política de formação continuada "PNAIC": do documento oficial aos professores alfabetizadores | FELIX, CARLA FERNANDA FIGUEIREDO | CAPES | 2020 |
| **24** | Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise do Programa Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) no arquipélago do Marajó/Município De Breves | SILVA, SOLANGE PEREIRA DA | CAPES | 2021 |
| **25** | Os efeitos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no trabalho dos professores alfabetizadores. | SILVA, ROBERTA DA | CAPES | 2018 |
| **26** | Formação inicial de alfabetizadores para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996-2006) | LEPICK, VANESSA | CAPES | 2018 |
| **27** | PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores | SALES, CLOTILDE TINOCO | CAPES | 2020 |


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **28** | PNAIC E PNEP: propostas, questões e impactos dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal' | CATÃO, VIRNA | CAPES | 2020 |
| **29** | Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada no Ciclo de Alfabetização. | OLIVEIRA, RENATA ARAUJO JATOBA DE | CAPES | 2019 |
| **30** | Letramento digital e ensino da língua: representações de professores alfabetizadores sobre os seus saberes e práticas na escola pública | OLIVEIRA, GERMANA CORREIA DE | CAPES | 2021 |
| **31** | O PNAIC no Contexto de dois Municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores? | SOUSA, LENISE TEIXEIRA DE | CAPES | 2020 |
| **32** | Formações iniciais e continuadas e seus reflexos no discurso sobre a concepção de língua e sobre a prática de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC. | FARIAS, ANDREA TORRES VILAR DE | CAPES | 2020 |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Portal CAPES (2022)

Foram analisadas 32 teses após o refinamento utilizando os descritores “identidade profissional docente” e “alfabetizadores”. Porém, apenas 2 teses atenderam aos critérios de inclusão/exclusão delimitados pela pesquisa para a realização da revisão sistemática de literatura.

Nesse processo, em 2017 não encontramos publicações que tratassem sobre a constituição da identidade profissional docente de alfabetizadores, em 2018 encontramos 7 teses, em 2019 encontramos 6 teses, em 2020 encontramos 11 teses e em 2021 a pesquisa evidencia que houve 8 teses relacionadas com a temática em questão, mas que não estavam relacionadas exclusivamente com “alfabetizadores”. Em relação a abordagem de pesquisa, todas as teses abordaram a pesquisa qualitativa.

Destas teses, 5 delas trataram sobre identidade e desenvolvimento profissional docente de professores de matemática, 16 teses tratavam sobre formação continuada e construção da identidade profissional docente, 9 teses abordaram temáticas que não atenderam a nenhum dos critérios estabelecidos e apenas 2 teses abordaram sobre identidade profissional docente de alfabetizadores.

Analisamos que os trabalhos tratam sobre desenvolvimento profissional em diferentes perspectivas e relacionadas a diferentes temáticas, porém aquelas que abordam a constituição identitárias profissional de alfabetizadores tem poucas publicações em âmbito do doutorado em Educação no Brasil.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Uma das teses tem como título: *O PNAIC no Contexto de dois Municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?*, de autoria de Lenise Teixeira de Sousa, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no ano de 2020. A presente tese discute como as ações do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa tem contribuído para o desenvolvimento profissional de alfabetizadores, conforme podemos analisar no resumo a seguir:

Quadro 2: Resumo da tese de doutorado em educação de Lenise Teixeira de Sousa (2020).

| |
|---|
| Esta tese tem por finalidade compreender o sentido do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais de pequeno e grande porte: Matias Barbosa e Juiz de Fora. Ademais, procuramos entender que ações gestoras foram realizadas para que o PNAIC fosse implementado e chegasse até aos professores e às salas de aula de contextos tão diferentes. Nesse sentido, investigamos o PNAIC a partir das vozes não silenciadas dos professores alfabetizadores, procurando identificar as suas concepções e ações, no que tange à alfabetização, à formação continuada e à própria docência. O procedimento adotado foi a pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores (coordenadores locais, orientadores de ensino, professores-alfabetizadores, secretárias de educação e professores-formadores) que participaram do PNAIC em Matias Barbosa e Juiz de Fora, no período de 2013 a 2015. Além disso, recorremos aos documentos oficiais orientadores do PNAIC como fonte de dados sobre o desenho estrutural desse programa de formação. A análise dos dados da pesquisa mantém diálogo com pesquisadores dos campos da alfabetização (Mortatti, Carvalho, Soares); da formação e do desenvolvimento profissional (Tardif, Nóvoa, Gatti, André, Formosinho, García, Day). Os professores-alfabetizadores entrevistados apontam que a experiência com o PNAIC possibilitou o desenvolvimento profissional pelos fatores: troca de experiência, material rico para estudo e pesquisa, presença de atividades práticas e inovadoras. Pudemos constatar, através dos relatos, que a mudança da prática docente não afetou todos os professores que participaram da formação e que existem diferenças nos encaminhamentos das ações gestoras locais para que o PNAIC chegasse até ao professor e nas salas de aula. A diferença entre o processo de implantação do PNAIC nos dois municípios investigados foi percebida, principalmente, em relação à forma de adesão dos professores-alfabetizadores e orientadores de estudos e ao acompanhamento feito pelos orientadores de estudo e coordenadores pedagógicos das práticas alfabetizadoras no contexto escolar. Além disso, os professores apontam a relevância do acompanhamento das suas ações docentes, para o seu desenvolvimento profissional, pois permite a troca de experiência, o trabalho coletivo na busca da melhoria da prática docente e de soluções dos problemas da aprendizagem dos alunos. Através da pesquisa, ressaltamos a importância de programas de formação continuada construída na e com a escola, como o PNAIC, para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Conclui-se que o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido a partir da valorização profissional, da capacidade de aquisição e de veiculação de novos saberes e das competências para a prática alfabetizadora. Além disso, pode contribuir para o incentivo à inovação da prática, ao aperfeiçoamento, à troca de experiências, com vistas à melhoria do ensino e da escola em sua totalidade com reflexos na aprendizagem dos alunos. |

Fonte: Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48110/48110.PDF


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A referida pesquisa evidencia que a formação continuada é um aspecto que contribui para o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores e questões como valorização profissional e oportunidade de aquisição e veiculação de novos saberes, bem como novas competências impactam diretamente no tipo de alfabetizador que o professor se torna. Nesse sentido, Tardif (2014); Placco e Sousa (2006) ressaltam que a formação continuada pode promover o compartilhamento de experiências e compreendem o diálogo como possibilidade de construção de saberes. Nessa direção Tardif argumenta que "O saber profissional está, de um certo modo, na confluência de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc." (TARDIF, 2014, p. 64).

O grupo social a qual os professores fazem parte compõe possibilidade de união das sociedades a todos os saberes construídos e os mobilizam para diferentes finalidades sociais. Desta maneira, os processos de formação continuada de professores alfabetizadores constituem relações de trocas e compartilhamentos que podem colaborar para a construção da identidade profissional.

Essas relações são importantes para este grupo social na medida em que privilegiam a interação de pessoas com os mesmos objetivos: a formação para o desenvolvimento profissional docente. Placco e Sousa (2006, p. 20) corroboram essas ideias ao realçar que é no "grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação de sentidos".

Logo, podemos concluir que a identidade de um professor alfabetizador é afetada e construída a partir de diferentes contextos de aprendizagem e oportunidades de adquirir e de desenvolver novos conhecimento e saberes sobre o que realizam em sala de aula e quando lhe ofertam possibilidades de refletir sobre a prática, ainda que seja dentro de programas de formações continuadas oriundas de programas de governo. Neste sentido, as ideias de Lawn (2001) corroboram tais evidências quando revela que:

> [...] A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. (...) a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. (LAWN, 2001, p. 118).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

As evidências da tese que analisamos demonstram que o Estado, ao propor um programa de formação continuada como PNAIC (pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem uma responsabilidade e na mesma medida uma relação com a construção identitária dos professores como alfabetizadores à medida que regulamenta, regula, valida discursos, propõe intervenções na prática. Desta forma, concordamos com o autor quando ressalta que a identidade que os professores construíram, em certa medida, revela o sistema de educação que temos e que nação os mantém em movimento.

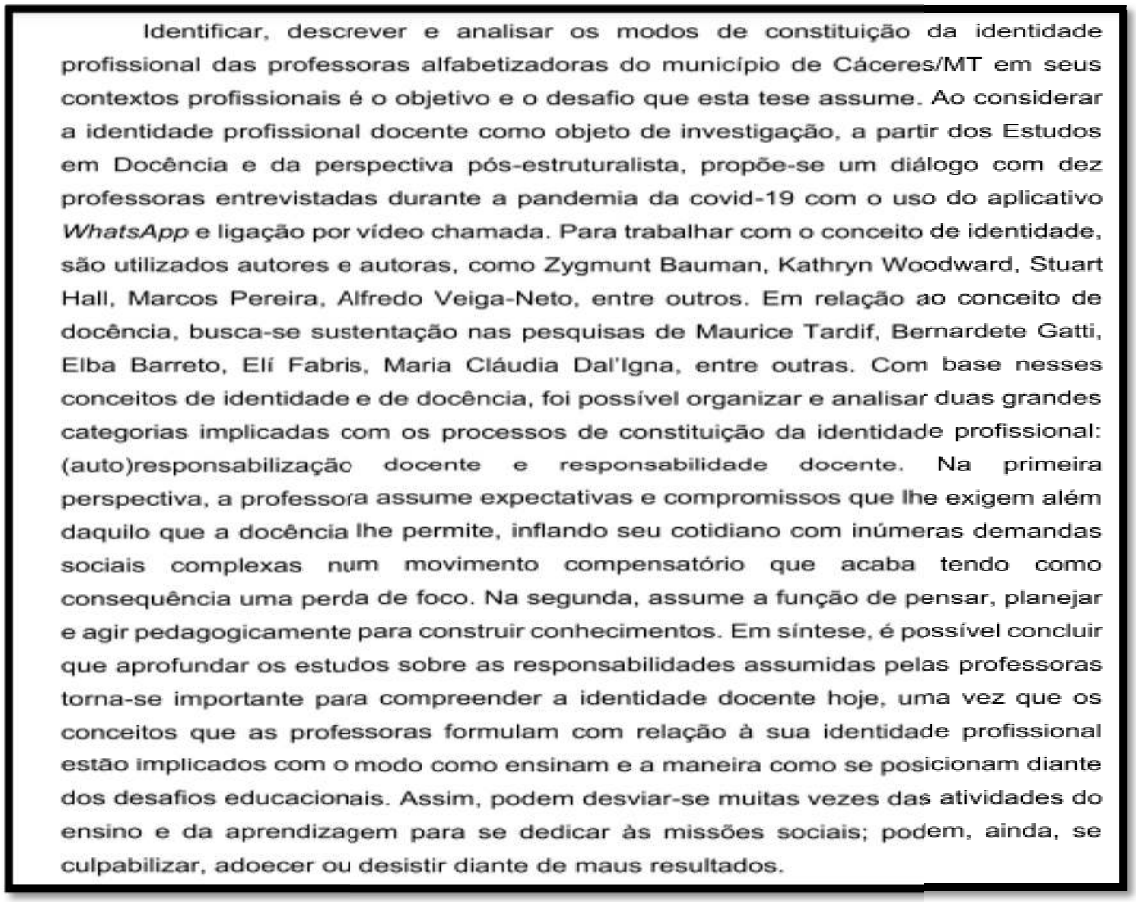
Em âmbito de nossa revisão sistemática da literatura, outra tese que se destacou e foi incluída em nossa análise foi: *Constituição da identidade profissional docente: estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT,* de autoria de Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, no ano de 2021, ainda durante a pandemia da COVID-19.

É uma tese que discute os modos pelos quais professores alfabetizadores constituem sua identidade profissional. Para a construção da tese, a autora considera identidade profissional como objeto de investigação, partindo dos estudos da docência e da perspectiva pós-estruturalista. A autora propôs uma investigação qualitativa com dez alfabetizadoras do município de Cáceres, no Mato Grosso através de chamadas via *WhatsApp* com a finalidade de produzir dados acerca da constituição de suas identidades profissionais docente. A seguir, podemos ler o resumo da pesquisa na íntegra:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 3: Resumo da tese de doutorado em educação de Renata Nascimento (2021).



Identificar, descrever e analisar os modos de constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT em seus contextos profissionais é o objetivo e o desafio que esta tese assume. Ao considerar a identidade profissional docente como objeto de investigação, a partir dos Estudos em Docência e da perspectiva pós-estruturalista, propõe-se um diálogo com dez professoras entrevistadas durante a pandemia da covid-19 com o uso do aplicativo *WhatsApp* e ligação por vídeo chamada. Para trabalhar com o conceito de identidade, são utilizados autores e autoras, como Zygmunt Bauman, Kathryn Woodward, Stuart Hall, Marcos Pereira, Alfredo Veiga-Neto, entre outros. Em relação ao conceito de docência, busca-se sustentação nas pesquisas de Maurice Tardif, Bernardete Gatti, Elba Barreto, Elí Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna, entre outras. Com base nesses conceitos de identidade e de docência, foi possível organizar e analisar duas grandes categorias implicadas com os processos de constituição da identidade profissional: (auto)responsabilização docente e responsabilidade docente. Na primeira perspectiva, a professora assume expectativas e compromissos que lhe exigem além daquilo que a docência lhe permite, inflando seu cotidiano com inúmeras demandas sociais complexas num movimento compensatório que acaba tendo como consequência uma perda de foco. Na segunda, assume a função de pensar, planejar e agir pedagogicamente para construir conhecimentos. Em síntese, é possível concluir que aprofundar os estudos sobre as responsabilidades assumidas pelas professoras torna-se importante para compreender a identidade docente hoje, uma vez que os conceitos que as professoras formulam com relação à sua identidade profissional estão implicados com o modo como ensinam e a maneira como se posicionam diante dos desafios educacionais. Assim, podem desviar-se muitas vezes das atividades do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais; podem, ainda, se culpabilizar, adoecer ou desistir diante de maus resultados.

Fonte: Tese completa disponível em http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10596/Renata%20Cristina%20de%20Lacerda%20Cintra%20Batista%20Nascimento_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

A tese evidencia que as professoras, ao buscarem constituir-se como alfabetizadoras, elaboram expectativas e outros responsabilidades que extrapolam as demandas da prática docente alfabetizadora, ao tempo em que também assumem outras funções como refletir acerca do processo de constituição profissional e da própria ação pedagógica do ser e do tornar-se professora alfabetizadora. Nesse sentido, a pesquisa revela outras facetas do processo de constituição identitárias docente como alfabetizadora: os desafios impostos pela profissão também são indicadores da constituição da identidade, as condições sociais onde atuam e como os estudantes vivem e chegam na instituição escolar, entre outras questões.

É bem como Dubar (2005) ressalta quando nos fala que "a profissionalidade está interligada a uma identidade constituída social e profissionalmente, que recria experiências


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

todo tempo.” Isso significa que as professoras ao se envolverem e relacionarem-se com o contexto, com as questões sociais da escola, das famílias e seus alunos também vão constituindo-se alfabetizadoras de certo modo ou de outro, ou seja, a depender também das condições e contextos em que desenvolvem a prática docente alfabetizadora.

Dubar (2005) ao falar sobre questões identitárias profissionais elucida acerca de quatro formas identitárias e que podemos relacionar também ao processo de constituição identitária profissional docente de alfabetizadores. Essas formas identitárias revelam posturas, posições, formas de ação e tomadas de decisões de profissionais que vão constituindo, ao longo do tempo, perfis profissionais.

> • Identidade do “distanciamento”: combina as preferências individuais com estratégias de oposição.
> • Identidade “fusional”: combina as preferências coletivas com estratégias de aliança.
> • Identidade “negociatória”: alia polarização no grupo com estratégias de oposição.
> • Identidade “afinitária”: alia preferências individuais com estratégias de aliança (DUBAR, 2005, p. 154).

Pela análise das caracterizações de cada uma das formas e contrapondo aos achados da tese em análise sobre a constituição profissional de alfabetizadoras, percebemos que as alfabetizadoras construíram uma “identidade fusional”, uma vez que elas se envolvem com as demandas da profissional docente alfabetizadora, que são preferências coletivas com estratégias de aliança devido a questões sociais que o contexto em que atuam demanda.

Sobre essa faceta da constituição identitária, a autora da tese demonstra preocupação em relação as alfabetizadoras uma vez que o contexto social complexo pode colocar em risco a própria saúde das professoras que, ao depararem-se com determinadas questões sociais, não conseguirem resolver e iniciarem um processo de culpabilização.

Podemos considerar também que as alfabetizadoras desenvolvem uma “identidade afinitária”, pois as mesmas também abrem mão de estratégias individuais ao se profissionalizarem, pois ali estão envoltos sonhos, desejos, vontades pessoais também. Um profissional é também uma pessoa que quer algo para si e quando se coloca a desenvolver um trabalho não pensa apenas na questão técnico-profissional, mas também pensa em


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

autorrealização ao mesmo tempo em que desenvolve uma aliança com os demais que se envolvem no contexto de atuação.

Para Melo, Sousa e Silva (2021, p. 241) em publicação na Revista Linguagem, Educação e Sociedade, da Universidade Federal do Piauí discutem que:

> A identidade vai, assim, se compondo da articulação sucessiva de diversos papéis sociais com os quais o sujeito se identifica ou estabelece mecanismos contrários à identificação. Os papéis definem a participação dos sujeitos nos processos de interação social e são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigentes na sociedade. Dessa forma, a ordem social tipifica o indivíduo, suas ações e suas formas de agir.

Nesse sentido, é importante que se compreenda como o professor foi se constituindo e os papeis sociais que ele pensa que tem e desenvolve, bem como os papeis que a própria sociedade lhe atribui ao ser considerado como um profissional. O professor é um ator social e com essa atribuição uma gama de representações recais sobre ele, logo, o desenvolvimento destes papéis também contribuem para a sua constituição identitária profissional.

As duas teses abordam questões em comum sobre o processo de constituição da identidade profissional docente, entre elas é a socialização. Tanto a tese de Lenise Teixeira de Sousa como a de Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento revelam que o processo de socialização é um grande responsável pela constituição identitária, pois esse é um processo de via dupla uma vez que existe a identidade construída por si e a identidade que o outro constrói do próprio outro.

Melo, Sousa e Silva (2021) ao discutirem as ideias de Dubar (2005) conceituam socialização como um processo complexo em que o outro é afetado pelas ideias que constrói de si e pelas ideias que os outros constroem coletivamente:

> A socialização, conforme o sociólogo francês Dubar (2005), é entendida como o processo pelo qual um ser humano desenvolve sua maneira de estar no mundo e de se relacionar com as pessoas e com o meio que o cercam, tornando-se um ser social. É, portanto, entendida como processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. Em tal afirmativa está implícita a compreensão de que as identidades dependem da trajetória de vida do sujeito e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela primeira socialização familiar. (MELO, SOUSA; SILVA, 2021, p. 242)


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para os autores, a trajetória de vida, os desafios da prática, os contextos de vivências sociais e tudo aquilo que foi construído ao longo da vida e em relação com os outros formam a identidade profissional docente. E além disso, essas experiências que formam a identidade encaminham o profissional para novas vivências e relações que podem ir reconfigurando essa identidade, provocando mudanças.

Entendemos, assim, a identidade como inseparável da relação entre indivíduos e sociedade. Esse processo de constituição identitária é marcado por negociações (DUBAR, 2005), é contínuo, instável, relacional e múltiplo (MARCELO, 2009; NÓVOA, 2017), sendo, então, marcado por influências sociais, culturais, políticas e históricas de cada contexto no qual se insere o professor, pelos modos de reconhecimento das instituições e dos outros e de reconhecimento de si. Desse modo, a identidade dos professores é construída por saberes de fontes variadas, carregando, assim, marcas de caráter pessoal e profissional, configurando-se e reconfigurando-se numa complexa rede de histórias e conhecimentos.

Nesse sentido, consideramos que os caminhos que possibilitam a constituição profissional docente são permeados por diferentes momentos que se entrecruzam com as vivências e os espaços despertando construções de concepções, aprendizagens, afirmações da identidade, (re) significações e tomada de decisões sobre os rumos da profissão. São com essas e outras tantas reflexões que trazemos algumas considerações do estudo a seguir.

## Considerações finais

A presente pesquisa se propôs analisar o que tem se revelado nas pesquisas de doutorado acerca da constituição identitária profissional docente de professores alfabetizadores em âmbito dos Programas de Pós-graduação nas universidades brasileiras, bem como identificar teses de doutorado que abordem o processo de constituição identitária profissional docente de alfabetizadores e compreender os resultados de pesquisa, em nível de doutorado, que abordem o processo de constituição identitária profissional docente de alfabetizadores.

A partir de uma análise qualitativa, foram analisadas 32 teses após o refinamento utilizando os descritores “identidade profissional docente” e “alfabetizadores”. Porém, apenas 2 teses atenderam aos critérios de inclusão/exclusão delimitados pela pesquisa para a


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

realização da revisão sistemática de literatura. Analisamos que os trabalhos tratam sobre desenvolvimento profissional em diferentes perspectivas e relacionadas a diferentes temáticas, porém, aquelas que abordam a constituição identitária profissional de alfabetizadores tem poucas publicações em âmbito do doutorado em Educação no Brasil.

A revisão sistemática de literatura orientada a partir do que tem se revelado nas pesquisas de doutorado acerca da constituição identitária profissional docente de professores alfabetizadores em âmbito dos Programas de Pós-graduação nas universidades brasileiras evidencia que a questão da identidade profissional tem sido alvo de muitas pesquisas, porém em relação a constituição sobre o ser e o tornar-se alfabetizadora, as pesquisas tem um número bem baixo, mostrando a necessidade de que mais pesquisadores debrucem-se sobre esta temática alargando e fortalecendo mais discussões.

Ao tomar como corpo de análise as pesquisas disponíveis no portal da CAPES, em âmbito do doutorado em educação, revela-se que muitas pesquisas se relacionam com a questão da identidade profissional tais como: identidade profissional e avaliação escolar, identidade profissional do professor de matemática, identidade profissional de alfabetizadores, identidade profissional e formação continuada, identidade profissional e saberes docentes, identidade profissional e formação de leitores. Porém, apenas duas teses realçam a identidade profissional de alfabetizadores.

Como a pesquisa se delineou na tematização da identidade profissional docente, esta, por sua vez, permite que possamos situar a compreensão de trabalho docente, uma vez que ambas se imbricam mutuamente, um retroalimentando-se do outro. Assim, passamos a entender que o trabalho docente se constitui de um processo no qual se desenvolve o trabalho do professor numa esfera pública e sociocultural do qual faz parte, e que acontece mediatizada por contínuas transformações em múltiplas esferas e dimensões, e que influencia na construção de seu ser, saber, fazer cotidiano.

A importância deste estudo reside no fato de apresentar um apanhado de estudos dos últimos cinco anos acerca da identidade profissional docente e pode servir de referência para que outros pesquisadores possam discutir a temática, bem como compreenda como a mesma tem sido discutido em âmbito do doutorado em educação nas universidades brasileiras e em que complexidade estes estudos tem se mostrado. Além disso, este estudo pode servir de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

motivação para outras pesquisas.

Pela relevância desse tipo de discussão, compreendemos que os estudos sobre identidade profissional docente, sobretudo relacionada a constituição docente como alfabetizador deve ter mais espaço em âmbito das pesquisas em educação brasileira tendo em vista que poucos estudos foram encontrados em âmbito da CAPES relacionadas a pesquisas de doutoramento.

As conclusões deste trabalho devem ser analisadas e vistas também por meio das suas limitações. A principal delas refere-se à opção de se trabalhar somente com dois descritores "identidade profissional docente" e "alfabetizadores". Mesmo que os resultados deste estudo forneçam informações acerca da identidade profissional docente de alfabetizadores, é necessário o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a temática com fins de ampliar a compreensão do modo como professores tornam-se alfabetizadores no Brasil.

## Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, Cirleia Pereira**. A identidade profissional na formação inicial de professores de matemática**: um estudo no Estágio Curricular Supervisionado. Tese (Doutorado) – Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2021. 240f. Disponível em: https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/4336. Acesso em: 21 ago. 2023.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BRISOLA, Mirian Margarete Pereira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. 138f. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3438. Acesso em: 23 jun. 2023.

CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. **O desmonte da política de formação de alfabetizadores da SEMED/ Manaus**. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. 326f. https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8634. Acesso em: 14 jun. 2023.

CATÃO, Virna Mac-Cord. **PNAIC e PNEP**: propostas, questões e impactos dos programas


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal. 2020. 133 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17157. Acesso em: 2 jul. 2023.

CORREA, Aurea Lucia Melo Oliveira. **Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores(as) indígenas em Roraima**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019, 177f. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12190. Acesso em: 11 jul. 2023.

CRUZ, Eliane Travensoli Parise. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. 151f. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2719. Acesso em: 5 mai. 2023.

DAY, Christopher **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAÇANHA, Alessandro Augusto de Barros. **A orientação da ação para leitura crítica a partir de uma experiência formativa: uma contribuição para o ensino de química**. 2019. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28097. Acesso em: 30 jul. 2023.

FARIAS, Andrea Torres Vilar de. **Formações iniciais e continuadas e seus reflexos no discurso sobre a concepção de língua e sobre a prática de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. 258f. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19898?locale=pt_BR. Acesso em: 09 jul. 2023.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **O Movimento da Política de Formação Continuada "PNAIC"**: do documento oficial aos professores alfabetizadores. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. 236f. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13379. Acesso em: 05 jul. 2023.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 07 jul. 2022.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

GONÇALVES, Paulo Gonçalo Farias. **A orientação da ação de controle na resolução de problemas matemáticos em professores**: uma experiência formativa à luz da Teoria de P. Ya. Galperin. 2020. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28780. Acesso em: 19 mai. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set. / dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículos sem fronteiras. Porto Alegre - RS: UFRS/UEP Pelotas/Uminho,v. 1, n. 2, pp. 117-130, jul-dez/2001 (online). Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

LEPICK, Vanessa. **Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996 -2006).** 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5505. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31609. Acesso em: 15 abr. 2023.

LIMA, Renata da Costa. **Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária:** contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. 266f. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33923. Acesso em: 24 jul. 2023.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte**, n. 1, v. 1, p. 109-131, ago/dez, 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 08 jul. 2023.

MELO, Carlos Ian Bezerra de.; SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de; SILVA, Silvina Pimentel. Elementos constitutivos da identidade profissional do professor de Matemática. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 26, n. 47, Jan./abr., 2021, p. 236-262. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1034/882. Acesso em: 13 de jun. 2023.

MELO, Lucas Medeiros e. **Expectativas, Interações e a (Re)Construção da Identidade Profissional Docente em um Contexto de Docência Compartilhada em Matemática**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. 110f. Disponível em: https://pemat.im.ufrj.br/index.php/pt/producao-cientifica/teses/2020/68-expectativas-interacoes-e-a-re-construcao-da-identidade-profissional-docente-em-um-contexto-de-docencia-compartilhada-em-matematica. Acesso em: 09 ago. 2023.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MELO, Magda Maria Pinheiro de. **Avaliação da habilidade de organização temporal para o estudo: o caso de estudantes do curso de Engenharia Civil da UFRN**. 2020. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. 198f. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29784. Acesso em: 02 mai. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista. **Constituição da identidade profissional docente: estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT**' 28/09/2021 168 f. Doutorado em Educação, Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10596/Renata%20Cristina%20de%20Lacerda%20Cintra%20Batista%20Nascimento_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 de jun. 2023.

NEVES, Edna Rosa Correia**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. 269f. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-102002/pt-br.php. Acesso em: 26 mai. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, n. 2, v. 3, p. 21 - 49, set./ 2017. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275. Acesso em: 08 de jul. 2023.

OLIVEIRA, Germana Correia de. **Letramento digital e ensino da língua**: representações de professores alfabetizadores sobre os seus saberes e práticas na escola pública. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=es_ES&id=1901&noticia=201260531 . Acesso em: 30 jun. 2023.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro**. Experiências formadoras e identidade profissional docente**: um olhar situado no PIBID de Letras/ Inglês da Universidade Estadual do Piauí. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. 230f. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1161811. Acesso em: 09 mai. 2023.

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. **Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França**: Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada no Ciclo de Alfabetização. Tese (Doutorado em


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35747. Acesso em: 4 jul. 2023.

PEREIRA, Valdiene Carneiro**. Processo de (Re)construção da Identidade Profissional Docente de Professoras de Música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife:** Histórias de Vida escritas em uma trama Polifônica. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. 325f. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34275. Acesso em: 03 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

RAMALHETE, Mariana Passos**. A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018):** O tropeço, a trapaça e o deleite. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2019. 105f. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13959_1MARIANA_%20VERS%C3O%20P%D3S-DEFESA-2.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

REDLING, Julyette Priscila. **As Configurações Contemporâneas da Educação**: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018. 250f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154532. Acesso em: 15 jul. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro. **Identidade profissional docente no contexto das avaliações externas:** O SARESP em questão. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. 148f. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-162328/publico/ROSELI_DA_SILVA_CORDEIRO_RUIZ_rev.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

SALES, Clotilde Clotilde Tinoco. **PNAIC Amazonas**: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores. 2020. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7841. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Nayra da Cunha Rossy. **Identidade Profissional Docente Em Memoriais De Formadores De Professores De Matemática**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas), Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=379. Acesso em: 13 jun. 2023.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz dos**. As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 185f. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tRosangelaThomaz.pdf. Acesso em: 4 de ago. 2023.

SILVA, Francisca de Lourdes dos Santos Leal e. **Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí**: evocação dos saberes profissionais e fazer docente. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. 229p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092020-163948/publico/9964109_FRANCISCA_DE_LOURDES_DOS_SANTOS_LEAL_E_SILVA_rev.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Memoriais de formação: refletindo sobre a construção e (re) significação da identidade docente na educação infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 42, mai./ago. 2019, p. 119-145. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1105/954. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Maria Margarete de Paiva. **Um panorama sobre os conhecimentos fonéticos-fonológicos na formação de professores alfabetizadores no Brasil**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021, 347f. Disponível em: http://www.ple.uem.br/maria-margarete-de-paiva_tese.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

SILVA, Roberta da. **Os efeitos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no trabalho dos professores alfabetizadores.** Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018. 171f. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_0bc158c18c8b5ab847472889c08f4465. Acesso em: 05 mai. 2023.

SILVA, Solange Pereira da**. Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores:** uma análise do Programa Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) no arquipélago do Marajó/Município De Breves. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. 342f. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEsolange.pdf. Acesso em: 29 mai. 2023.

SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. 278f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10897019. Acesso em: 16 mai. 2023.

SOUSA, Lenise Teixeira de. **O PNAIC no Contexto de dois Municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?** 19/02/2020 353 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca virtual da PUC-Rio. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48110/48110.PDF. Acesso em: 30 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: Acesso em 05 jul. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 de jul. 2023.

Submissão em: 10/07/2023
Aceito em: 17/06/2024

Citações e referências
Conformenormas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: uma revisão sistemática de literatura

Isabele Candiotto Sacilotto[1]
Evely Boruchovitch[2]

**Resumo:** A aprendizagem estratégica e autorregulada pode ser fomentada pelo ensino de estratégias para o aprender a aprender. Assim, o presente artigo, fruto de uma revisão sistemática de literatura, teve como objetivo mapear pesquisas sobre as concepções de estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada, além dos relatos de uso dessas estratégias por parte dos professores em exercício do Ensino Fundamental I, publicadas entre os anos de 2018 e 2023. Aplicados os critérios de seleção e exclusão, oito artigos foram selecionados. Os dados revelaram que os professores em exercício apresentaram concepções limitadas sobre autorregulação da aprendizagem e apontaram estratégias de aprendizagem que utilizaram com alguma frequência. A relevância do tema, aliada à escassez de pesquisas encontradas na presente busca atestam a necessidade de ampliar os estudos sobre a temática, tendo como foco os professores em exercício.

**Palavras-chave:** Aprender a Aprender. Estratégias da Aprendizagem. Formação Contínua de Professores. Metacognição. Psicologia. Cognitiva.

# LEARNING STRATEGIES AND SELF-REGULATED LEARNING OF TEACHERS IN PRACTICE: a systematic literature review

**Abstract:** Strategic and self-regulated learning can be fostered by teaching learning to learn strategies. Thus, this article, result of a systematic literature review, was aimed to map research on learning strategies and self-regulated learning conceptions and report of use of these strategies by inservice Elementary School I teachers, published between the years of 2018 and 2023. After applying the selection and exclusion criteria, eight articles were selected. The data revealed that inservice teachers had limited conceptions about self-regulation of learning and pointed out learning strategies that they used with certain frequency. The relevance of the theme, coupled with the scarcity of research identified in the present search, attest to the need to expand studies on this theme, focusing on teachers inservice.

**Keywords:** Learn to Learn. Learning Strategies. Continuing Teacher Education. Metacognition. Cognitive Psychology.

# ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE DOCENTES EM LA PRACTICA: uma revisón sistemática de literatura

**Resumen:** El aprendizaje estratégico y autorregulado puede fomentarse mediante la enseñanza de estrategias para aprender a aprender. Así, este artículo, resultado de una revisión sistemática de la literatura, él tuvo como objetivo mapear investigaciones sobre las concepciones de estrategias de

[1] Mestra em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – defesa agendada para 28/06/2024. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP) da UNICAMP. E-mail para contato: isabelecandiotto@gmail.com.
[2] Ph.D em Educação pela University of Southern California, Los Angeles. Professora titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP) da UNICAMP. E-mail para contato: evely@unicamp.br .


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aprendizaje y aprendizaje autorregulado e informes sobre el uso de estas estrategias por parte de docentes en activo de la Enseñanza Básica I, publicados entre los años de 2018. y 2023. Después de aplicar los criterios de selección y exclusión, se seleccionaron 8 artículos. Los datos revelaron que los docentes en ejercicio tenían concepciones limitadas sobre la autorregulación del aprendizaje y señalaron estrategias de aprendizaje que utilizaban con cierta frecuencia. La relevancia del tema, combinada con la escasez de investigaciones encontradas en esta búsqueda, atestiguan la necesidad de ampliar los estudios sobre el tema, centrándose en los docentes en ejercicio.

**Palavras-clave:** Aprende a Aprende. Aprendiendo Estrategias. Formación docente continua. Metacognición. Psicología Cognitiva.

## Introdução

O aumento nas porcentagens de alunos brasileiros com dificuldades de aprendizagem, divulgado pelo INEP (2022) no relatório que analisou os dados do último exame do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2021), tem impulsionado a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas. A nova realidade escolar é influenciada por contextos sociais, culturais e políticos distintos (SARMENTO, 2017), tornando essencial que os professores sejam estratégicos e ajustem suas abordagens às especificidades da sala de aula (MONEREO *et al*., 2009). Uma das abordagens que pode contribuir para o atendimento dessas demandas contemporâneas, no âmbito da educação, é o incentivo ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Estudiosos sociocognitivistas defendem a ideia de que estudantes conscientes e capazes de regular sua própria aprendizagem alcançam resultados escolares e acadêmicos superiores, se comparados àqueles que dependem da regulação externa do professor (ZIMMERMAN, 1989a, 1989b, 2013). Entretanto, para que os estudantes sejam ativos em sua aprendizagem, eles precisam de oportunidades para desenvolver essas competências. A escola, com o apoio do professor, é um ambiente favorável para promover a aprendizagem autorregulada (ROSÁRIO *et al*., 2008).

O professor se torna indispensável para ajudar os alunos a exercerem papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, por intermédio do ensino de estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999; McCOMBS, 2017). É nos cursos de formação de professores, em que a vivência prática alinhada à teoria poderá fomentar o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias e proporcionar momentos de autorreflexão sobre as próprias experiências


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relacionadas ao aprender do professor (BORUCHOVITCH, 2014; FRISON; AVILA; VEIGA SIMÃO, 2018). Desta maneira, os professores, conscientes dos processos que envolvem o aprender a aprender, poderão se tornar, não só melhores estudantes, mas também melhores professores, contribuindo com a formação de alunos autorregulados (DEMBO, 2001; MONEREO, 2007; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011).

O ser humano consegue ser autorregulado em diversas áreas que exigem sua ação, o que não significa que ser autorregulado seja uma qualidade inata do indivíduo. Na verdade, é uma habilidade que se adquire ao longo da vida, a partir das experiências pessoais, dos ensinamentos de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido (ZIMMERMAN, 2002; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). A autorregulação é um processo complexo que requer, por parte do indivíduo, o controle sobre seus pensamentos, comportamentos, sentimentos e motivações frente a um objetivo ou ideal que estabeleceu para si e pretende atingir (ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2012). Esse processo envolve compreender as demandas da tarefa, utilizar recursos internos e externos, avaliar e ajustar os procedimentos empregados, quando os resultados desejados não são atingidos, entre outras ações (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2012; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014). Logo, a autorregulação implica uma postura ativa, consciente e autorreflexiva por parte do indivíduo (ZIMMERMAN, 2013).

Semelhantemente, a autorregulação, no contexto de aprendizagem, pode ser definida como uma habilidade complexa na qual o estudante, ativamente, planeja, monitora, controla e regula as variáveis pessoais e contextuais, tais como comportamentos, sentimentos, motivação, crenças pessoais, ambientes e relações interpessoais, para nortear a sua aprendizagem e, assim, beneficiar o seu rendimento escolar. Nesse processo de gerenciar a sua conduta acadêmica, o estudante utiliza algumas estratégias, como as metacognitivas, cognitivas, regulação das emoções, autocontrole, entre outras (ZIMMERMAN, 1989a; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

As estratégias de aprendizagem são um dos fatores que estão muito relacionados ao fortalecimento da autorregulação da aprendizagem. Existem, na literatura, numerosas definições formuladas para elas (BORUCHOVITCH, 1999; McCOMBS, 2017). No entanto, autores representativos desta área as consideram como sequências de atividades, operações e


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 364-385, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

procedimentos utilizados para facilitar o armazenamento da informação (DEMBO, 2001; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011; WEINSTEIN; ACEE, 2018). Entre as diversas classificações encontradas para as estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2007; WEINSTEIN; JUNG; ACEE, 2011) a mais conhecida é aquela que as divide em cognitivas (ensaio, elaboração e organização) e metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação).

A relevância da temática para a formação de professores aliada à necessidade de identificar o que a literatura nacional e internacional tem apresentado acerca das concepções de aprendizagem autorregulada, de estratégias de aprendizagem e dos relatos de uso dessas estratégias, por parte dos professores em exercício, motivaram a realização da presente revisão sistemática da literatura.

Mais precisamente, teve-se como objetivo mapear as pesquisas internacionais e nacionais que investigaram as concepções de estratégias de aprendizagem e de aprendizagem autorregulada, bem como aquelas que examinaram os relatos de uso dessas estratégias por parte dos professores em exercício do Ensino Fundamental I. O recorte temporal adotado para a busca foi de 2018 a 2023.

## Método

Este levantamento bibliográfico foi realizado conforme as proposições do método de revisão sistemática de literatura e seguindo as diretrizes do PRISMA para a escrita desta revisão (PAGE *et al*., 2021; MOHER *et al.,* 2010).

As questões que nortearam a presente revisão sistemática foram: qual é a concepção dos professores em exercício no Ensino Fundamental I sobre as estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada, e quais estratégias eles utilizam ao aprender e ensinar? Diante das questões formuladas, adotou-se, como estratégia de busca, o uso de palavras-chave (descritores não indexados), a fim de ter uma visão panorâmica dos estudos disponíveis, nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes; *Scielo; PsycINFO; Lilacs; Eric; Pepsic; Science Direct, Scopus e Redalyc*.

As buscas dos artigos nas bases de dados aconteceram durante os meses de março e abril de 2023, sendo consideradas pesquisas publicadas nos últimos seis anos, isto é, entre 2018 e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2023. Em junho de 2023, a busca foi atualizada com o intuito de recuperar os trabalhos recentes, que ainda não haviam sido publicados na pesquisa inicial.

Para rastrear os principais estudos sobre as concepções e uso de estratégias de aprendizagem e de aprendizagem autorregulada de professores em exercício no Ensino Fundamental I, fez-se uma combinação entre palavras-chave com a intenção de elaborar estratégias de busca em português, inglês e espanhol. Os termos escolhidos para as buscas de artigos foram: "professores em exercício", "formação de professores", "professores do ensino fundamental", "concepção de professores", "conceitos de professores" combinados com "estratégias de aprendizagem", "estratégias autorregulatórias para aprendizagem", "autorregulação da aprendizagem", "aprendizagem autorregulada". Foram utilizados os operadores booleanos OR e AND para combinar as palavras-chave. Já para delimitar as buscas, fez-se o uso de parênteses e aspas. Alguns filtros de pesquisa nas bases de dados, como: ano de publicação, tipo de documento (artigos), área de pesquisa (psicologia e/ou educação) e acesso aberto foram também considerados.

Artigos originais publicados em periódicos científicos, que tivessem as concepções e/ou relatos dos professores em exercício no ensino fundamental sobre as estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada, contando com a presença de pelo menos uma das palavras-chave no título, no resumo, nas palavras-chave e/ou em qualquer parte do estudo foram os critérios de inclusão definidos para a presente pesquisa. Com isso, teses, dissertações, resenhas, artigos teóricos, de revisão de literatura, de validação ou adaptação de instrumentos e/ou escalas, de intervenção nas estratégias de aprendizagem ou nos processos autorregulatórios dos professores, ou, ainda, aqueles, cujo público-alvo não fosse o professor em exercício no Ensino Fundamental I, foram, pois, excluídos da análise.

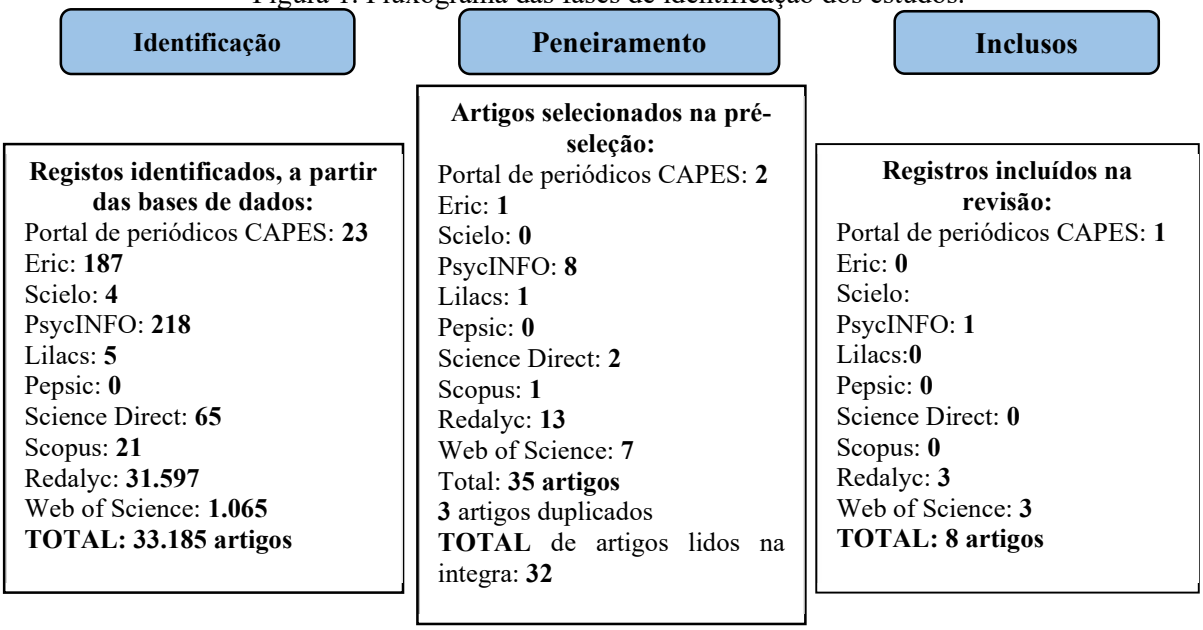
A primeira fase, a de levantamento dos artigos nas dez bases de dados, resultou num total de 33.185 artigos. Na segunda fase, a de pré-seleção, os artigos foram analisados pelo título, resumo e palavras-chave, conforme os critérios de seleção. Após a leitura dos trinta e dois artigos na íntegra, apenas oito respeitaram os critérios de elegibilidade propostos nesta pesquisa. Os vinte e quatro artigos que foram excluídos, em sua maioria, eram estudos teóricos, de revisão de literatura, de validação de instrumentos; de relatos de experiências com alunos da educação básica ou com professores de cursos de formação inicial ou continuada nas diversas


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 364-385, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

áreas do saber, que não compreendiam o Ensino Fundamental I. Dentre os artigos elegidos, quatro deles foram publicados em inglês, apenas um em espanhol e três em português. Houve concordância entre as autoras sobre a pertinência da seleção dos estudos, com o propósito de atender aos objetivos da presente revisão. O fluxograma, apresentado na Figura 1, ilustra o passo a passo do levantamento dos estudos empreendidos na presente revisão.

Figura 1. Fluxograma das fases de identificação dos estudos.




FONTE: elaborado pelas autoras (2023)

Alinhando os resultados da busca realizada ao objetivo de mapear as pesquisas que investigaram as concepções de estratégias de aprendizagem, de aprendizagem autorregulada, bem como aquelas que examinaram os relatos de uso das estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada dos professores em exercício, foram criadas duas categorias para agrupar os artigos encontrados. A primeira categoria inclui os estudos que examinaram a concepções dos professores em exercício a respeito das estratégias de aprendizagem e da autorregulação da aprendizagem. Já a segunda categoria engloba os trabalhos que reportaram as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores, em seus momentos de ensinar ou aprender.

Os estudos encontrados serão reportados de acordo com as categorias a que pertencem, seguindo a ordem cronológica, começando pelos mais antigos.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

## Resultados

O quadro 1 retrata os estudos incluídos na presente revisão, conforme o ano de publicação.

Quadro 1 – Características gerais dos estudos incluídos.

| AUTOR (ES) | ANO DE PUBLICAÇÃO | NACIONALIDADE | AMOSTRA | BASE DE DADOS |
|---|---|---|---|---|
| Halamish | 2018 | - | 165 professores em formação e em serviço | Web of Science |
| Yan | 2018 | Hong Kong | 873 professores de escolas primárias e secundárias | PsicINFO |
| Basso e Abrahão | 2018 | França | 43 crianças e 2 professoras titulares de primeiro ano | Redalyc |
| Dignath e Sprenger | 2020 | Alemanha | 205 professores em serviço lecionando da 1ª a 4ª série | Web of Science |
| Michalsky | 2021 | Israel | 601 professores em formação e em serviço no Ensino Fundamental e Médio | Web of Science |
| Pianca e Alliprandini | 2022 | Brasil | 610 professores atuantes da Educação Infantil ao Ensino Profissionalizante | Portal de periódicos CAPES |
| Gutiérrez de Blume, Montoya-Londoño e Osorio-Cárdenas | 2022 | Colombia | 771 professores em formação e em serviço no ensino básico e universitário | Redalyc |
| Brojato e Portilho | 2023 | Brasil | 16 professores em serviço da Educação Infantil ao Ensino Médio | Redalyc |

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Para determinar a nacionalidade dos artigos, considerou-se o país no qual o estudo foi conduzido. A respeito disso, não houve a predominância de um país com o maior número de artigos. Constatou-se que, entre os estudos identificados, cinco deles são internacionais, dois são nacionais e um não especificado. No tocante aos autores, há uma evidente colaboração entre os pesquisadores, visto que quatro estudos foram publicados em parceria. No que concerne aos participantes, apenas dois estudos realizaram suas investigações com professores em exercício


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 364-385, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

no Ensino Fundamental I. A análise dos periódicos nos quais os artigos foram publicados revelou que o maior número dos artigos referentes à temática desta revisão foi localizado nas bases de dados *Web of Science* (n=3 artigos) e *Redalyc* (n=3 artigos). Um único estudo foi encontrado no Portal de periódicos da CAPES e na *PsicINFO*.

Ainda que os estudos identificados sobre a temática sejam escassos, é possível observar que, no que tange ao ano de publicação, a produção acadêmica no período dos últimos seis anos se deu de forma irregular, considerando que houve uma pequena diminuição na quantidade de artigos entre os anos de 2018 e 2021. Entretanto, no ano de 2022, as publicações voltaram a crescer, mesmo que de maneira modesta.

No que diz respeito aos objetivos dos estudos, constatou-se que quase metade das pesquisas teve como característica o desenvolvimento de um estudo descritivo-correlacional, nos quais foram estabelecidas relações entre as concepções ou usos de estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada, principalmente com variáveis sociodemográficas, como: gênero, nível atuação profissional, faixa etária e tempo de carreira docente. Os instrumentos utilizados pelos autores para cumprir com os objetivos propostos foram também analisados. Verificou-se que a maioria dos estudos empregaram escalas (n=5 artigos) conhecidas ou elaboradas pelos autores, sendo que dois deles fizeram o uso de entrevistas e apenas um se baseou na aplicação de questionário semiestruturado.

Com a finalidade de explorar, em maior profundidade, a temática proposta para esta revisão, constatou-se que cinco artigos abordaram as concepções de professores em exercício sobre as estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada nos diversos segmentos da educação e somente três tiveram como foco o relato de uso de estratégias de aprendizagem pelos professores, em seus momentos de aprender ou ensinar.

**Concepções de autorregulação e estratégias de aprendizagem**

Essa categoria agrupou os estudos que abordaram o conhecimento dos professores sobre o conceito de autorregulação e estratégias de aprendizagem, bem como aqueles que estabeleceram uma relação entre as conceituações e variáveis sociodemográficas (HALAMISH, 2018; YAN, 2018; DIGNATH; SPRENGER, 2020; MICHALSKY, 2021; GUTIÉRREZ DE BLUME; MONTOYA-LONDOÑO; OSORIO-CÁRDENAS, 2022).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com o objetivo de examinar o conhecimento metacognitivo de três estratégias de aprendizagem dos professores em formação e em serviço, que lecionavam para o Ensino Fundamental I, II e Médio, e se esse conhecimento estava relacionado à experiência de ensino, Halamish (2018) investigou 165 professores. Para isso, foram apresentados aos participantes cenários de aprendizagem, para que previssem, por meio de uma escala Likert de sete pontos, qual das estratégias de aprendizagem produziria melhores resultados. Os resultados demonstraram, em geral, que os participantes falharam em perceber as estratégias de aprendizagem (teste, espaçamento e intercalação), que se traduziriam em melhor aprendizado. Conforme destacado por Halamish (2018), os professores em formação apontaram que o espaçamento mais curto entre os estudos seria mais eficaz do que o espaçamento mais longo. Já os professores em exercício afirmaram que o estudo em blocos seria mais vantajoso do que a intercalação. Em outras palavras, os professores em exercício não se mostraram mais habilidosos do que os professores em formação, ao preverem os benefícios do teste, espaçamento e intercalação. Por conseguinte, os resultados sugeriram que o conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem tende a não se aprimorar com a experiência de ensino. A autora recomenda, portanto, que instruções explícitas sobre estratégias de aprendizagem sejam incluídas nos programas de formação inicial e continuada de professores, a fim de encorajá-los a incorporá-las em suas práticas pedagógicas.

Buscando reunir mais evidências empíricas acerca das crenças e práticas de ensino dos professores em relação à aprendizagem autorregulada e às principais variáveis demográficas (como gênero e setor escolar), Yan (2018) avaliou, por meio de escala Likert de seis pontos, 879 professores que ensinavam em escolas primárias e secundárias de Hong Kong. Os dados demonstraram que as professoras usaram mais práticas de instrução de aprendizagem autorregulada em suas aulas, quando comparadas aos colegas do gênero masculino; os professores do ensino primário perceberam mais os benefícios do ensino da aprendizagem autorregulada para os alunos do que os do ensino secundário. Além disso, os professores do ensino primário expressaram crenças mais positivas do que os de ensino secundário sobre a capacidade de os alunos implementarem a aprendizagem autorregulada. Yan (2018) considera essencial que os programas de formação de professores não transmitam apenas conhecimentos pedagógicos baseados em disciplinas, mas também fomentem, nos professores, crenças


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 364-385, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

positivas acerca do ensino da aprendizagem autorregulada. O autor acredita que essa meta pode ser alcançada pela promoção da consciência dos benefícios da aprendizagem autorregulada tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

A principal questão, que norteou o estudo de Dignath e Sprenger (2020), relacionou a conceituação de autorregulação da aprendizagem às ideias sobre a avaliação deste constructo em sala de aula, bem como às possíveis aproximações entre ambos. A pesquisa foi realizada com 205 professores em exercício, que lecionavam entre a 1ª e 4ª série do ensino fundamental em escolas da Alemanha. Os resultados, coletados por meio de entrevistas estruturadas, evidenciaram que muitos professores conceituaram a autorregulação da aprendizagem como metacognição e enfatizaram a autonomia e o autodirecionamento como características deste constructo. No que diz respeito às ideias dos professores sobre como avaliar a autorregulação da aprendizagem de seus alunos, os entrevistados, em sua grande maioria, relataram observar, durante os momentos de autoavaliação, a capacidade de os estudantes se autorregularem. Nessa ocasião, os alunos puderam descrever suas escolhas e comportamentos frente a uma tarefa executada tanto no ambiente da sala de aula quanto fora dela. Além disso, mais da metade dos professores indicou o uso de portifólio ou diários de aprendizagem como ferramentas para avaliar como seus alunos podem autorregular sua aprendizagem. No entanto, Dignath e Sprenger (2020) perceberam que as concepções dos professores sobre como avaliar a autorregulação da aprendizagem dos alunos eram vagas e limitadas, faltando especificidade na descrição das atividades empregadas por eles para avaliar esse processo. Os dados anunciaram ainda que as ideias dos professores para avaliar a autorregulação da aprendizagem variaram, em função de seu conceito sobre o constructo. Notavelmente, os professores, que abordaram a metacognição, ao conceituar a autorregulação da aprendizagem, definindo-a como autonomia do aluno e autodirecionamento da aprendizagem, foram mais propensos a usar um maior número de pistas, porém elas não eram necessariamente indicativas de autorregulação da aprendizagem, como, por exemplo, a observação das escolhas dos alunos e seus comportamentos fora da tarefa. Já os professores que conceituaram a autorregulação da aprendizagem incluindo aspectos motivacionais e regulatórios do comportamento e da cognição, relataram, com maior frequência, utilizar os resultados de desempenho acadêmico dos alunos e os portifólios ou diários de aprendizagem para identificar as habilidades


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

autorregulatórias de seus alunos. Como implicações importantes da pesquisa realizada, Dignath e Sprenger (2020) destacam a necessidade de maiores investimentos na formação de professores, no que concerne à sua maior sensibilização para identificar os comportamentos autorregulatórios que seus alunos já empregam em seus momentos de estudos e o que eles ainda precisam desenvolver.

O estudo de Michalsky (2021) concentrou-se em examinar se a percepção das estratégias de ensino de aprendizagem autorregulada de 601 professores israelenses em formação e em serviço, que lecionavam em escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental I, II e Médio, se desenvolve ao longo da carreira docente ao assistirem vídeos de aulas gravadas. Ao assistirem aos vídeos, os professores indicavam, em uma escala Likert de sete pontos, quão eficaz uma estratégia seria em relação a outra. Os resultados apontaram que, não apenas os professores de formação inicial, mas também os professores em exercício, ao longo de sua carreira, falharam em identificar com precisão as instruções explícitas de estratégias de ensino de aprendizagem autorregulada. Indicaram ainda que a percepção dos professores sobre o ensino das estratégias de aprendizagem autorregulada não parece melhorar, ao longo de seus anos de experiência docente. Diante dos resultados, Michalsky (2021) recomenda que a formação inicial e continuada de professores ofereça subsídios, para que eles sejam capazes de identificar os métodos explícitos de ensinar cada fase da aprendizagem autorregulada (planejamento, monitoramento e avaliação), o que, por sua vez, tornará mais eficaz esse ensino em suas salas de aula.

A fim de estabelecer as diferenças entre o gênero, tipo de atuação profissional e conhecimentos metacognitivos e de regulação de 771 professores colombianos, Gutiérrez de Blume, Montoya-Londoño e Osorio-Cárdenas (2022) utilizaram uma escala do tipo Likert de cinco pontos para medir a consciência metacognitiva dos professores sobre o ensino das habilidades metacognitivas. Após o tratamento dos dados coletados, os autores concluíram, de modo geral, que as correlações entre o tipo de atuação profissional e as habilidades de regulação metacognitivas dos professores foram maiores para os estudantes universitários de graduação em educação em seu último semestre de formação e para o grupo de professores universitários. Especificamente, as mulheres relataram pontuações significativamente mais altas do que os homens para monitoramento e avaliação da aprendizagem. No tipo de atuação profissional, os


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 364-385, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professores efetivos dos níveis fundamental e médio apresentaram menos conhecimento condicional do que os professores universitários, e menos capacidade de planejamento em comparação aos professores universitários e aos estudantes universitários de graduação em educação em seu último semestre de formação. No entanto, os professores efetivos nos níveis fundamentais e médio relataram uma capacidade de monitoramento da aprendizagem maior do que a dos estudantes universitários de graduação em educação, em seu último semestre de formação, e do que a dos professores universitários. O estudo evidenciou ainda que os professores universitários demonstraram uma capacidade de monitoramento da aprendizagem maior, em comparação com os estudantes universitários de graduação em educação, em seu último semestre de formação. Frente aos resultados, Gutiérrez de Blume, Montoya-Londoño e Osorio-Cárdenas (2022) apontaram a necessidade de ajustes no processo de formação e atualização dos professores atuantes nos diferentes níveis. Consideram também ser crucial dedicar esforços para fortalecer o conhecimento metacognitivo condicional e as habilidades de planejamento desses profissionais.

**Relatos de usos de estratégias de aprendizagem**

Nesta categoria, foram agrupados os resultados dos artigos que apontaram a utilização de estratégias de aprendizagem, por parte dos professores em exercício, em seus momentos de ensinar ou de aprender (BASSO; ABRAHÃO, 2018; PIANCA; ALLIPRANDINI, 2022; BROJATO; PORTILHO, 2023).

A pesquisa desenvolvida por Basso e Abrahão (2018) identificou a atividade de ensino-aprendizagem que melhor propiciava o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem, em duas classes de primeiro ano de alfabetização em escolas francesas, com duas professoras encarregadas pelo ensino das diferentes matérias (leitura, escrita, matemática, entre outras), além de professores que participavam eventualmente das atividades com as turmas. A partir da análise das observações, entrevistas informais e materiais pedagógicos, Basso e Abrahão (2018) constataram que, dentre as várias categorias de ações didáticas e pedagógicas de autorregulação da leitura e da escrita, a de ensino interdisciplinar possibilitou maiores oportunidades para o desenvolvimento de estratégias para o aluno se autorregular. Nessa categoria, havia episódios de leitura-escrita que eram dedicados paralelamente às outras


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

disciplinas e os professores que acompanharam, atuavam apenas como mediadores nos ambientes de trabalho, promovendo o aprimoramento da autonomia dos alunos. Além disso, as atividades realizadas nessa categoria proporcionavam o uso seletivo de estratégias metacognitivas e motivacionais, o que favorecia o engajamento do aluno na tarefa.

O propósito do estudo de Pianca e Alliprandini (2022) foi conhecer os processos que o professor, enquanto estudante, utiliza para recuperar os conhecimentos de que necessita para atingir um objetivo de aprendizagem. Para isso, eles se dispuseram a estabelecer relações entre a frequência do uso de estratégias de aprendizagem e as variáveis, como: gênero, faixa etária e tempo de atuação dos professores em exercício, utilizando uma escala do tipo Likert para avaliação dessas estratégias de aprendizagem, bem como de um questionário sociodemográfico. Os professores demonstraram utilizar, com maior frequência, estratégias cognitivas de ensaio para tarefas complexas e de elaboração simples, e ainda estratégias metacognitivas de monitoramento da aprendizagem e metacognitivas de administração. As autoras concluíram também que, com o avanço da idade e do tempo de experiência na docência, houve tendência de maior uso das estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva e de autorregulação de recursos internos e contextuais. Entretanto, os professores relataram, com menor frequência, o uso de estratégias de aprendizagem relacionadas à reestruturação da informação para um processamento mais profundo dessa informação, como as estratégias cognitivas de elaboração e de organização. Pianca e Alliprandini (2022) indicaram a necessidade de que as políticas de formação inicial e continuada de professores fomentem e incentivem o uso de estratégias de aprendizagem, em virtude dos seus benefícios, para que os professores possam aprender e ensiná-las a seus alunos.

A investigação de Brojato e Portilho (2023) teve como objetivo identificar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por dezesseis pedagogos escolares oriundos de escolas públicas municipais, estaduais e privadas de diferentes segmentos de atuação do Paraná, que participaram de um curso de formação continuada na PUC-PR. Os autores elaboraram um instrumento com quinze questões afirmativas, do tipo Likert de quatro pontos, que buscava reconhecer a utilização de cinco estratégias cognitivas (reflexibilidade, consciência da realidade, verbalização, atenção e pensamento/atitude) e três dimensões metacognitivas (tomada de consciência, autocontrole e autopoiese) que os professores aplicaram em cada


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 364-385, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

encontro da formação continuada. Relações entre as estratégias metacognitivas e cognitivas foram identificadas na amostra.

Mais precisamente, no que tange à tomada de consciência, os dados mostraram que esta estratégia metacognitiva se relacionou positivamente com a reflexividade, com a consciência da realidade e com pensamentos e atitudes cotidianos. Esse dado revela, segundo os autores, que programas de formação que promovam a reflexão e a conexão entre o conhecimento e a realidade vivida pelos professores podem também contribuir para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas em sua equipe docente e, consequentemente, nos estudantes. Por outro lado, a estratégia metacognitiva de controle apresentou um distanciamento em relação às estratégias cognitivas de pensamento/atitude, consciência da realidade e atenção. Isso equivale dizer que, quanto maior a demanda que descaracteriza a atuação dos pedagogos escolares, maior a probabilidade de eles atuarem nas urgências, prejudicando o planejamento cotidiano, que é essencial para uma atuação que priorize o monitoramento metacognitivo destinado à regulação da conduta. Por fim, os autores sinalizaram que a alta incidência de respostas dos participantes nas estratégias cognitivas de atenção e de pensamento/atitude está associada à estratégia metacognitiva da autopoiese, evidenciando a vontade que os pedagogos têm de promover mudanças ou transformações em sua prática escolar. Assim sendo, Brojato e Portilho (2023) observaram a necessidade de expandir as propostas de formação inicial e continuada orientadas à promoção das estratégias cognitivas metacognitivas, assim contribuindo para melhorar a prática pedagógica cotidiana dos docentes, no que concerne às possibilidades de desenvolver as estratégias de aprendizagem em seus alunos.

**Discussão**

Os estudos revisitados, que lidaram com as concepções de autorregulação, de estratégias de aprendizagem e com os relatos de uso dessas estratégias permitiram avançar o conhecimento acerca da temática e geraram implicações educacionais valiosas, quer para nortear pesquisas futuras, quer para melhorar a formação de professores e sua prática pedagógica.

Diferenças de gênero foram identificadas em dois estudos (YAN, 2018; GUTIÉRREZ DE BLUME; MONTOYA-LONDOÑO; OSORIO-CÁRDENAS, 2022). Os professores do gênero feminino utilizaram mais práticas de aprendizagem autorregulada em suas aulas e


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

apresentaram maiores conhecimentos sobre monitoramento e avaliação da aprendizagem, quando comparados com seus colegas do gênero masculino. A esse respeito, os papéis sociais tradicionalmente aceitos para homens e mulheres podem ser apontados como uma possível explicação para essa diferença de gênero (YAN, 2018).

Embora as pesquisas tenham sido unânimes em apontar as concepções dos professores atuantes nos diferentes níveis de ensino, em apenas dois estudos (YAN, 2018; DIGNATH; SPRENGER, 2020), os resultados foram semelhantes, no tocante ao conhecimento desses profissionais sobre a autorregulação da aprendizagem. Nos achados desses estudos, os professores que lecionavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental apontaram uma concepção abrangente do ciclo da aprendizagem autorregulada e revelaram ter crenças positivas sobre o papel e os benefícios da autorregulação na aprendizagem dos alunos. Isto posto, de acordo com Dignath e Sprenger, (2020), as ideias dos professores sobre autorregulação da aprendizagem podem afetar o ensino e a identificação de habilidades autorregulatórias em seus alunos. No entanto, mais recentemente, Michalsky (2021) observou que os professores israelenses em exercício no Ensino Fundamental não identificaram estratégias de aprendizagem autorregulada, ao observarem comportamentos de professores, em sala de aula, gravados em vídeos. Aventa-se que a discrepância entre os resultados destes estudos possa ser atribuída a diferenças de quantidade e de nacionalidade dos professores participantes, bem como à utilização de ferramentas e formas de coleta e análise dos dados distintas.

Além destas descobertas, vale ressaltar que dois estudos (HALAMISH, 2018; MICHALSKY, 2021) evidenciaram que o conhecimento dos professores sobre estratégias de aprendizagem não melhora ao longo dos anos de experiência docente. Contrariamente a esses estudos, pouco tempo atrás, Pianca e Alliprandini (2022) encontraram que, com o avanço da idade e do tempo de experiência na docência, há tendência de maior de uso de algumas estratégias, tais como: repetir informações oralmente, na medida em que se lê o texto; fazer anotações no texto ou em folha à parte; selecionar as ideias principais do texto; controlar a ansiedade em situações de avaliação; organizar seu ambiente de estudo e se distrair ou pensar em outra coisa, quando está lendo, estudando ou fazendo trabalhos; estudar em grupos e pedir para alguém avaliar se memorizou a matéria.


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 364-385, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No âmbito dos estudos que relataram o uso de estratégias de aprendizagem pelos professores ao ensinar e aprender, os achados não oportunizaram aproximações entre eles. Todavia, foi possível notar que o ensino interdisciplinar proporciona maiores oportunidades de os alunos desenvolverem estratégias de autorregulação, uma vez que, neste caso, os professores atuam como mediadores, confiando certas responsabilidades aos alunos que, por sua vez, potencializam sua autonomia (BASSO; ABRAHÃO, 2018).

Por outro lado, nas circunstâncias em que os professores em exercício se colocam como aprendizes, eles relataram empregar, com maior frequência, estratégias cognitivas como, por exemplo: recitar, anotar, sublinhar, destacar e copiar o material; bem como utilizar estratégias metacognitivas de monitoramento, como: acompanhamento da atenção na leitura; autotestagem de leitura de um texto para garantir a compreensão do material; automonitoramento da velocidade para ajuste do tempo e automonitoramento da compreensão em uma palestra, além de estratégias metacognitivas de administração de recursos, que dizem respeito a um conjunto de estratégias que auxiliam o estudante a gerir o ambiente e os recursos disponíveis (PIANCA; ALLIPRANDINI, 2022). Os professores em exercício revelaram utilizar, com menor frequência, estratégias cognitivas de elaboração, tais como o método de palavras-chave; criação de imagens, para lembrar uma lista de conteúdo a ser aprendido; estabelecimento de relações, como locais e informações, além das estratégias de organização, como selecionar a informação apropriada e conectá-las a outros conhecimentos, a fim de ser aprendida. Com base nas pesquisas revistas, torna-se perceptível que programas de formação continuada, nos quais os participantes podem refletir sobre sua atuação e, consequentemente, sobre seu processo de aprendizagem durante os encontros e trocas de experiências, têm um impacto expressivo na conscientização e utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas dos professores em exercício (BROJATO; PORTILHO, 2023).

Ainda que os artigos tenham sido separados em categorias, por apresentarem propósitos diferentes, há um aspecto considerável entre dois deles (BASSO; ABRAHÃO, 2018; DIGNATH; SPRENGER, 2020) que permite o estabelecimento de aproximações. Ao observar salas de aula francesas para identificar as atividades que melhor propiciavam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, Basso e Abrahão (2018) divulgaram que o ensino interdisciplinar – entendido como episódios de trabalho de leitura-escrita, que


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

acontecem paralelamente a outras disciplinas – proporcionou aos alunos do primeiro ano de alfabetização maiores oportunidades para o fomento de estratégias de autorregulação, de tal forma que, na medida em que eles realizavam as atividades propostas, os professores delegavam certas responsabilidades, incentivando a autonomia. Paralelamente a essas descobertas, Dignath e Sprenger (2020) constataram que a maioria dos professores avaliaram a aprendizagem autorregulada dos alunos, quando eles precisavam escolher uma tarefa por conta própria, bem como pela autoavaliação do comportamento, feita pelos alunos em tarefas fora da sala de aula. Dessa forma, os resultados desses dois estudos convergiram quanto ao fato de que uma das capacidades que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada é a autonomia que o professor dá aos alunos.

## Considerações finais

Nesta revisão sistemática da literatura, buscou-se mapear a produção científica, que aborda as concepções de aprendizagem autorregulada, ao lado das estratégias de aprendizagem e dos relatos de uso dessas estratégias pelos professores em exercício no Ensino Fundamental I, nos últimos seis anos. Partindo desse pressuposto, o levantamento bibliográfico resultou em um número reduzido de estudos (n=8), sendo cinco deles internacionais e apenas dois nacionais. Frente à quantidade escassa de artigos encontrados, evidencia-se a necessidade de que pesquisas futuras, principalmente as nacionais, investiguem, cada vez mais, os conhecimentos, crenças e concepções de professores em serviço, especialmente no Ensino Fundamental I, para que se avance no conhecimento da temática, bem como para que os cursos de formação continuada possam ensinar a esses profissionais como aprender a aprender e como aplicar as estratégias de aprendizagem, com instruções de fácil entendimento para os alunos, em suas salas de aula, com base em evidências científicas.

De modo geral, os estudos examinados mostraram que: a) as professoras, do gênero feminino, apresentaram mais conhecimentos de estratégias de autorregulação da aprendizagem, quando comparadas aos colegas de profissão do gênero masculino; b) os professores apresentaram concepções limitadas acerca do processo de autorregulação da aprendizagem; c) o conhecimento dos professores sobre estratégias de aprendizagem não melhora ao longo dos anos de trabalho docente; d) os professores em exercício reportaram com maior e menor


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 364-385, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

frequência o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, em seus momentos de aprender; e) o modelo de ensino interdisciplinar beneficia o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nos alunos. Como alguns estudos revistos revelaram associações, tanto da aprendizagem autorregulada, quanto das estratégias de aprendizagem com variáveis sociodemográficas, recomenda-se que pesquisas futuras continuem com esse enfoque.

Apesar de a presente revisão oferecer contribuições importantes para o avanço do conhecimento sobre o assunto, com implicações que podem orientar novas pesquisas e projetos de intervenção para professores em exercício, principalmente em âmbito nacional, é fundamental levar em conta algumas de suas limitações. Entre elas, destaca-se que esta revisão não englobou teses, dissertações e nem artigos de intervenção, tendo considerado somente um curto recorte temporal, que incluiu apenas os artigos que possuíam texto completo e disponível publicamente, o que resultou, possivelmente, na exclusão de estudos relevantes publicados com acesso restrito e de intervenção, os quais poderiam ter sido pertinentes para a pesquisa. Sugere-se, pois, que estudos futuros ampliem as investigações sobre as concepções dos professores em exercício acerca da aprendizagem autorregulada, das estratégias de aprendizagem e dos relatos de uso dessas estratégias. Isso é essencial, já que os professores podem fomentar a aprendizagem autorregulada e as estratégias de aprendizagem em seus alunos. Por fim, os dados apresentados nesta revisão destacam a relevância de capacitar os professores com conhecimentos, práticas e orientações claras a respeito da aprendizagem autorregulada e das estratégias de aprendizagem. Esse enfoque permitirá desenvolver e aprimorar os estudos desses profissionais, bem como a sua prática docente, levando-os a se tornarem eficientes aprendizes e qualificando-os a ensinar o aprender a aprender.

## Referências

BASSO, Fabiane Puntel.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495–512, abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/tZXc5Ymjk6FdyjScfSbXrYz/?lang=pt#. Acesso em: 17 mar. 2023.

BORUCHOVITCH, Evely. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 08, n. 02, p. 156-167. 2007.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922007000200014&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 23 jul. 2023.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 3, p. 401-409. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759 . Acesso em: 23 mar. 2022.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 002, s/p. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008 . Acesso em: 9 set. 2022.

BROJATO, Henrique Costa; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Identificação de estratégias cognitivas e metacognitivas em pedagogos escolares: resultados de um programa de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. e248484. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/ZW3ggDKvJvS6NxgBYg3CsDP/?lang=pt#. Acesso em: 15 mar. 2023.

DEMBO, Myron. Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn how to learn. **Teacher Education Quarterly**, v.28, n.4, p.23–35. 2001. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23478314. Acesso em: 03 dez. 2022.

DIGNATH Charlotte; SPRENGER Lara. Can You Only Diagnose What You Know? The Relation Between Teachers' Self-Regulation of Learning Concepts and Their Assessment of Students' Self-Regulation. **Frontiers in Education**, Suíça, v.5, n.585683, p.1-17. 2020. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27614 . Acesso em: Acesso em: 27 mar. 2023.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; VEIGA SIMAO, Ana Margarida. Estimulação da recordação e autorregulação da aprendizagem no estágio docente. **Revista de Educação**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 349-363. 2018. Disponível em: Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-39932018000300349&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2023.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, s/v, n. 46, p. 71-80. 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147 .Acesso em: 30 jul. 2022.

GUTIÉRREZ DE BLUME, Antonio; MONTOYA-LONDOÑO, Diana Marcela; OSORIO-CÁRDENAS, Andrea Mielna. Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. **Revista Colombiana de Educación**, Colômbia, [S. l.], n. 84. 2022. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/11298. Acesso em: Acesso em: 16 jun. 2023.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

HALAMISH, Vered. Pre-service and In-service teachers' metacognitive knowledge of learning strategies**. Frontiers in Psychology**, Suíça, v.9, n.2152, p.1-5. 2018. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02152/full . Acesso em: 27 mar. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022 – Disponível em: https://static.poder360.com.br/2022/09/apresentacao-dados-saeb-16set2022.pdf. Acesso em 23 jul. 2023.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 59, p. 323 – 330. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-43272459201406 . Acesso em: 25 jul. 2023.

McCOMBS, Barbara. Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner - a tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. **Frontier in Education**, Suíça, 2, 1-21. 2017. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2017.00006/full. Acesso em: 08 ago. 2023.

MICHALSKY Tova. Preservice and Inservice Teachers' Noticing of Explicit Instruction for Self-Regulated Learning Strategies. **Frontiers Psychology**, Suíça, v. 12, n.630197, p.1-12. 2021. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.630197/full. Acesso em: 21 mar. 2023.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer.; ALTMAN, Douglas Grahan. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **International Journal of Surgery**, Suíça, v. 8, n. 5, p. 336-341. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097 . Acesso em: 20 jun. 2023.

MONEREO, Charles. Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, Espanha, v. 5, n.13, p. 497- 534. 2007. Disponível em: https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1250. Acesso em 23 jul. 2023.

MONEREO, Charles; BADÍA, Antoni; BILBAO, Gilda; CERRATO, María; WEISE, Crista. Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. **Cultura y Educación,** Espanha, v. 3, n. 21, p. 237-256. 2009. Disponível em: https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/45466499/Monereo_Badia_Bilbao_Cerrato_Weise_2009.pdf . Acesso em 23 jul. 2023.

PAGE, Matthew; MACKENZIE, Joanne; BOSSUYT, Patrick; BOUTRON, Isabelle; HOFFMANN, Tammy; MULROW, Cynthia; SHAMSEER, Larissa; TETZLAFF, Jennifer; ALK, Elie; BRENNAN, Sue; CHOU, Roger; GLANVILLE, Julie; GRIMSHAW, Jeremy; HRÓBJARTSSON, AsbØrn; LALU, Manoj; LI, Tianjing; LODER, Elizabeth; MAYO-WILSON, Evan; McDONALD, Steve; McGUINNESS, Luke; STEWART, Lesley; THOMAS, James; TRICCO, Andrea; WELCH, Vivian; WHITING, Penny; MOHER, David. . The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **British Medical Journal**, Londres, v. 372, n. 71, p.1-9. 2021. Disponível


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

em: https://doi.org/10.1136/bmj.n71 . Acesso em 26 jan. 2023.

PIANCA, Humberto José Cardoso; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Estratégias de aprendizagem empregadas por professores da educação básica em exercício. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 75, p. 2023-2051. 2022. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27614. Acesso em: 27 mar. 2023.

ROSÁRIO, Pedro; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CHALETA, Elisa.; GRÁCIO, Luísa. Auto-regular o aprender que espreita nas salas de aula. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Professores e alunos:** aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 115-132.

SANTOS, Osmar José Ximenes; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília - DF, v. 31, n. 2, p. 284 – 295. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200007 . Acesso em: 22 mar. 2022.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. **Revista De Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 285–297. 2017. Disponível em: https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3679 . Acesso em 23 jul. 2023.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas - RS, n. 45, p. 2-20. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814 . Acesso em: 13 dez. 2022.

WEINSTEIN, Claire Ellen; ACEE, Taylor. Study and learning strategies. In: FLIPPO, F. R.; BEAN, W., T. (Eds.). **Handbook of College Reading and Study Strategy Research**, New York: Routledge, 3ª edition, 2018, p. 227– 240.

WEINSTEIN, Claire Ellen; ACEE, Taylor; JUNG, JaeHak. Self-regulation and learning strategies. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 126, p.45-53. 2011. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.443 . Acesso em: 08 ago. 2023.

YAN, Zi. How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. **Educational Studies**, v. 44, n. 5, p. 564-57. 2018. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2017.1382331 Acesso em: 12 jun. 2023.

ZIMMERMAN, Barry. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **British Journal of Educational Psychology**, Londres, v. 81, n. 3, p. 329 – 339. 1989b. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.81.3.329. Acesso em: 29 jul. 2022.

ZIMMERMAN, Barry. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe (Eds.). **Handbook of self-regulation.** Academic Press, 2000, p. 13– 39.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ZIMMERMAN, Barry. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70. 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2 .Acesso em: 27 jul. 2023.

ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to sefl-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist,** v.48, n.3, p.135 – 147. 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2013.794676 . Acesso em: 28 jun. 2023.

ZIMMERMAN, Barry. Models of self-regulated learning and academic achievement. In: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale. **Self-regulated-learning and academic achievement***:* theory, research and practice**.** New York: Springer-Verlag, 1989a, p. 1-25.

ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale. Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. In: SCHUNK, Dale; ZIMMERMAN, Barry (Eds.). **Motivation and self-regulated learning***:* Theory, research, and applications. New York: Routledge, 2012, p. 1-30.

Submissão em: 01/02/2024
Aceito em: 15/04/2024

Citações e referências
conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# APROXIMAÇÕES E TENSÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas

Alexandre Paulo Loro[1]
Jonny Alex Guimarães[2]
Júlia Carolina Vizzotto de Conto[3]

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo principal compreender a temática dos currículos escolares por meio de uma análise teórica, focalizando nas influências epistemológicas que consolidaram as Ciências da Educação. A metodologia adotada abrange uma abordagem teórica, uma análise comparativa das correntes de pensamento e suas implicações nos trabalhos dos autores, além de uma discussão crítica sobre tais influências. Adicionalmente, o estudo busca investigar e analisar como a construção dessas teorias influenciou diretamente a elaboração prática dos currículos escolares, desde suas raízes epistemológicas até sua manifestação na teoria educacional. Os resultados e discussões revelaram transformações significativas nas percepções entre a Teoria Tradicional de currículo e as Teorias Críticas e Pós-críticas. A Teoria Crítica emerge como uma contestação ideológica à Teoria Tradicional no que diz respeito ao currículo, enquanto a Teoria Pós-crítica concentra-se na questão do motivo de ensinar, destacando os sujeitos como protagonistas do currículo e ampliando a discussão sobre a teoria crítica. Conclui-se que não há uma definição absoluta de currículo, exigindo uma abordagem histórica devido à natureza temporal das teorias, que refletem a realidade e a cultura de cada época e proporcionam diversas definições de currículo em momentos históricos distintos.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Epistemologia. Teorias do Currículo.

# CURRICULUM: From the theoretical debate of the approximations and tensions of traditional theories to post-critical theories

**Abstract:** The main objective of the present study is to understand the theme of school curricula through a theoretical analysis, focusing on the epistemological influences that have shaped the field of Education Sciences. The methodology adopted encompasses a theoretical approach, a comparative analysis of different schools of thought and their implications in the authors' works, as well as a critical discussion of such influences. Additionally, the study seeks to investigate and analyze how the construction of these theories directly influenced the practical development of school curricula, from their epistemological roots to their manifestation in educational theory. The results and discussions revealed significant transformations in perceptions between the Traditional Theory of curriculum and Critical and Post-critical Theories. Critical Theory emerges as an ideological challenge to Traditional

[1] Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor Associado na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Chapecó. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Ciências Humanas e Interculturalidade (GEPECI/UFFS). E-mail de contato: alexandre.loro@uffs.edu.br
[2] Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim. Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Ciências Humanas e Interculturalidade (GEPECI/UFFS). E-mail de contato: jonnygrs@live.com
[3] Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim. Graduada em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE/UFFS). E-mail de contato: psi.juliadeconto@gmail.com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Theory regarding curriculum, while Post-critical Theory focuses on the question of the purpose of teaching, highlighting individuals as protagonists of the curriculum and expanding the discussion of critical theory. It is concluded that there is no absolute definition of curriculum, requiring a historical approach due to the temporal nature of theories, which reflect the reality and culture of each era and provide various definitions of curriculum in different historical moments.

**Keywords:** School curriculum. Epistemology. Theories of the curriculum.

## APROXIMACIONES Y TENSIONES DEL CURRÍCULO ESCOLAR: de las teorías tradicionales a las teorías post-críticas

**Resumen:** El presente estudio tiene como objetivo principal comprender la temática de los currículos escolares por medio de un análisis teórico, focalizando en las influencias epistemológicas que consolidaron las Ciencias de la Educación. La metodología abarca un enfoque teórico, un análisis comparativo de las corrientes de pensamiento y sus implicaciones en los trabajos de los autores, además de una discusión crítica sobre tales influencias. Adicionalmente, el estudio busca investigar y analizar cómo la construcción de esas teorías influenció directamente la elaboración práctica de los currículos escolares, desde sus raíces epistemológicas hasta su manifestación en la teoría educacional. Los resultados y discusiones revelaron transformaciones significativas en las percepciones entre la Teoría Tradicional de currículo y las Teorías Críticas y Post-críticas. La Teoría Crítica emerge como una contestación ideológica a la Teoría Tradicional con respecto al currículo, mientras que la Teoría Postcrítica se concentra en la cuestión del motivo de enseñar, destacando a los sujetos como protagonistas del currículo y ampliando la discusión sobre la teoría crítica. Se concluye que no hay una definición absoluta de currículo, exigiendo un abordaje histórico debido a la naturaleza temporal de las teorías, que reflejan la realidad y la cultura de cada época y proporcionan diversas definiciones de currículo en momentos históricos distintos.

**Palabras clave:** Currículo escolar. Epistemología. Teorías del Currículo.

## Introdução

O conceito de currículo é inicialmente percebido como uma construção social, dada a sua centralidade na atividade educacional. Com o tempo, sua conotação mudou, de área meramente técnica, focada em procedimentos e métodos, para abranger questões relacionadas às bases epistemológicas das Ciências da Educação, consolidando-se assim como um campo de conhecimento.

Reconhecido como um artefato social e cultural, que reflete determinações históricas e sociais, o currículo é inerentemente impregnado de dinâmicas de poder, transmitindo visões sociais particulares e produzindo identidades individuais e sociais. Consequentemente, ao abordar as teorias que fundamentam a estrutura dos currículos escolares, é essencial compreender o que os autores articulam sobre currículo em suas teorias.

O termo "currículo" foi registrado pela primeira vez em 1663, inicialmente


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

denotando um sentido fixo de um curso regular de estudo, comum em escolas e universidades. No entanto, a discussão em torno do termo "currículo" se estende além da simples semântica para um discurso muito mais profundo. Na matriz dos grupos disciplinares das Ciências da Educação, identificar o currículo pode se tornar desafiador, pois a falta de critérios de classificação destaca a falta de definição de seu status. Historicamente, o termo "currículo" começou a ser usado mais amplamente no vocabulário educacional e práticas com a institucionalização das escolas, principalmente durante a industrialização, surgindo inicialmente em fóruns de cidadania epistemológica, principalmente em universidades norte-americanas. Com a consolidação das questões curriculares, o trabalho de Tyler em 1949, "*Basic Principles of curriculum and instruction*", um marco significativo na delimitação do campo curricular e fornecendo um quadro teórico para o ensino.

Justifica-se, deste modo, a necessidade de compreender as teorias que cercam a construção do currículo, uma vez que a escola, em sua complexidade, tem o papel crucial de emancipar os estudantes, proporcionando-lhes condições para compreenderem o mundo em suas diversas formas. Isso envolve defender a premissa do respeito ao pluralismo de ideias e à diversidade cultural por meio da elaboração dos currículos. O currículo reflete determinações históricas e sociais, moldando identidades individuais e sociais. Portanto, ao delinear as teorias que fundamentam os currículos escolares, é essencial considerar como elas podem promover uma educação mais inclusiva, que valorize o entendimento mútuo e o respeito à diversidade.

Busca-se, portanto, investigar “quais são as influências epistemológicas que consolidaram as Ciências da Educação, a partir das teorias que influenciaram estes autores às suas produções? O presente artigo tem como objetivo geral analisar as epistemologias que fundamentam as Ciências da Educação a partir das produções científicas que influenciam o currículo escolar no Brasil. Dessa maneira, os objetivos específicos propõem responder em âmbito mais restrito as compreensões das etapas intermediárias em seus aspectos instrumentais, permitindo averiguar e analisar como ocorre a construção dessas teorias no que tange à construção de um currículo, desde a epistemologia até a teoria.

Como metodologia, usou-se a pesquisa bibliográfica, que corresponde a um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (Lakatos; Marconi, 2003, p. 158). Sendo assim, usou-se autores como Padilha (2004), Silva (2005), Moreira e Silva (2009), Barbosa e Favere (2013), Saviani (2016) e Althusser 2017, além de outros autores que contribuíram para fundamentar as teorias.

No primeiro momento deste artigo, aborda-se sobre a importância da Epistemologia à consolidação de uma Ciência para o amparo à construção de um currículo, evidenciando as fundamentações epistemológicas das Ciências da Educação, a fim de consolidar este campo do conhecimento. Ademais, a epistemologia serviu como basilar à teorização dos Currículos Escolares, a partir das teorias que o cercam, denominadas Teorias críticas, Pós-crítica e Tradicionais. No segundo momento, buscou-se firmar a teorização, subdividindo cada uma das teorias, promovendo assim, um debate dos principais autores que tratam o tema supracitado. Por fim, percebeu-se a importância de entender as teorias curriculares para questionar as dinâmicas de poder que afetam a elaboração dos currículos escolares e promover a inclusão. Explorou-se a relação complexa entre as teorias do currículo e as Ciências da Educação, observando a evolução das abordagens críticas, pós-críticas e tradicionais na construção curricular.

**Da epistemologia à teoria**

Ao conceituar um currículo, em um primeiro momento, pensa-se nele como uma construção social, uma vez que seja o centro da atividade educacional. Dessa forma, o currículo deixou há muito tempo de ser apenas uma mera área técnica voltada à procedimentos técnicos e métodos, passando a adentrar às questões relacionadas às fundamentações epistemológicas das Ciências da Educação, para a uma consolidação no campo do conhecimento. Por quanto, é considerado um artefato social e cultural, que denota as suas determinações históricas e sociais, o currículo está inclinado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira, Silva, 2009, p. 07). Assim, ao abordar as teorias que culminam na estrutura dos currículos escolares, precisa-se entender o que os autores falam sobre currículo nas suas teorias.

Quanto ao termo currículo, no ano de 1663 foi dicionarizado pela primeira vez,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

detonando um sentido fixado de curso regular, como estudos em uma Escola ou em uma Universidade. Essa definição se tornou evidente por volta do século XIX, com o seu uso comum para um estudo, comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicada rotineiramente não só às disciplinas educacionais nas escolas politécnica e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitário de instrução (Jackson, 1992, p. 05 *apud* Pacheco, 2005). Para isso, há alguns conceitos envoltos no termo "currículos", em que a sua discussão perpassa a simples e singelos conceitos, além da semântica, há uma discussão muito mais densa.

Na matriz dos grupos disciplinares das Ciências da Educação, Pacheco (2005, p. 13), comenta que a identificação do currículo pode tornar-se difícil, quando "o caráter discutível e quase arbitrário (por falta de critérios de base) das tentativas de classificações das ciências da educação são a melhor prova da falta de definição do seu estatuto". Deste modo, o termo currículo, historicamente, passou somente a entrar no vocabulário e práticas educacionais a partir da institucionalização da escola, diante a industrialização, começando a surgir em foros de cidadania epistemológica, de início em Universidades Norte-americanas. Frente a esta consolidação das questões curriculares, tem-se como um exemplo a obra de Tyler em 1949 "*Basic Principles of curriculum and instruction*" (Princípios Básicos do Currículo e Ensino), que deu continuidade a uma conferência realizada em Chicago em 1947, com a perspectiva de delimitar o campo curricular, além de abordar teoricamente o ensino.

De acordo com Pacheco (2005, p. 14) nestes escritos Tyler elucida a necessidade teórica sobre os currículos, uma vez que um currículo sem uma teoria teria fatais resultados, e uma teoria do currículo sem o desenvolvimento nega o fim último da teoria. É importante destacar que na linguagem teórica para Althusser (2017, p. 50), as palavras e expressões funcionam como conceitos teóricos. Isto implica muito precisamente que o sentido das palavras está nele fixado, não pelo seu uso corrente, mas sim pelas relações existentes entre os conceitos teóricos no interior do seu sistema. Contudo, antes dos estudos curriculares se estabelecerem com os seus conceitos teóricos, no contexto Português, não houve registros significativos sobre muitas obras de referências, tão pouco nos departamentos e currículo existentes, considerando as universidades que possuíam cursos de formações de professores e educadores, até os a década de 1990 as publicações eram direcionadas à operacionalização do currículo.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para a educação se tornar uma Ciência pela noção de "Ciências da Educação", precisou-se de certo modo, buscar um estatuto epistemológico já devidamente consolidado, para isso Estrela (1992, p. 14) destaca que:

> Se abordagem predominante tem sido, como vimos, marcada pela pluralidade fundadora da ciência da educação, ciclicamente surge a tomada de consciência de que essa pluralidade se revela insuficiente para captar especificidade própria do campo educativo e pedagógico.[...] A constituição de saberes específicos ao campo educativo, que progressivamente se foram estruturando, em ordem é uma definição conceptual e a uma prática de investigação a eles inerentes, como será o caso da Teoria e Desenvolvimento Curricular, Avaliação Educacional, a Administração Educacional, a Didática, parecem confirmar a possibilidade e a legitimidade dessa abordagem, por direito próprio feita.

Sem que houvessem amarras epistemológicas à uma ciência consolidada, claramente não se teriam teorias, com isso, Estrela (1999, p. 05) enfatiza que:

> [...] o currículo como um campo de estudo não deveria, com muitos outros campos da educação de outras disciplinas acadêmicas ou aplicadas. A Psicologia Educacional tem raízes da Psicologia, a filosofia da Educação na filosofia, o estudo das Políticas Educacionais na Ciência Política e Administração educacional nos campos aplicados a Administração pública e privada. O currículo lida com problemas que são singularmente educacionais da mesma forma que o ensino tem suas próprias tarefas especiais.

Contudo, o campo do currículo não está apenas ligado a estes campos, mas também a outras disciplinas encaradas como separadas dos estudos educacionais. De tal maneira, Pacheco (2005, p. 17) diz que o trabalho dos Curriculistas versa frequentemente sobre questões da epistemologia, da filosofia política e moral da sociologia do conhecimento das ciências físicas e biológicas. Sob tal pressuposto, insta comentar que a especificidade do campo curricular, se reconhece à sua conexão à prática educação, bem como os contextos sociais e culturais dos indivíduos inseridos, logo, a teoria curricular é construída em uma lógica interdisciplinar da teoria educacional, entretanto, Pacheco (2005, p. 18) sinaliza a importância de compreender que “nem todo estudo interdisciplinar da experiência educacional é teoria curricular; nem todo e qualquer assunto a teoria curricular é interdisciplinar.

Portanto, quando se discute currículo, precisa-se tomar decisões concernentes a quais


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento (Padilha, 2004, p. 122). Assim, o currículo passa a ser um resultado de uma seleção, claramente de um universo mais amplo de conhecimento e saberes. Nessa perspectiva, Padilha (2004, p. 122) ainda comenta que as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados.

Assim, as teorias que cercam os currículos escolares são denominadas Teorias críticas, Pós-crítica e Tradicionais. Por conseguinte, as Teorias Críticas, em seu escopo visam à ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (Silva, 1999, p. 17). Em outro lado, se tem a Teoria pós-críticas que têm enfatizado um currículo que geralmente considera características tais como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 1999, p. 17). Antes de teorizar as Teorias Tradicionais, é preciso destacar que ambas mencionadas anteriormente, fazem um contraponto deveras importante, já que o currículo tem a ver diretamente com a questão do poder, uma vez que as "Teorias Tradicionais" se apresentam como neutras, científicas e desinteressados, já que os saberes dominantes representam a existência do que ensinar e as técnicas existentes, já definidas cientificamente, servem justamente para que o ensino se realize (Padilha, 2004, p. 125).

De tal maneira, epistemologicamente, este contraponto faz com que as Teorias Críticas e Pós-críticas não aceitem esses argumentos representados, promovendo questionamentos de o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, buscando, assim, de acordo com Padilha (2004, p. 125) desvelar a ideologia oculta sobre o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que, segundo elas, deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar. Por isso, o currículo não deve ser visto com inocência, uma vez que, com a Teoria Tradicional, o currículo possui um significado que vai muito além.

Pensando nisso, é de extrema importância destacar que para Silva (1999, p. 150) o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é a relação entre o poder. O currículo é


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 386-403, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae:* no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Logo, o currículo é tudo aquilo que se passa em uma escola, carregando um grau de complexidade, por ser construído para um percurso escolar.

**Currículo: um debate a partir de suas teorias**

Como já visto, compreende-se que muito se estudou e criticou sobre currículo, surgindo diversos estudos que conceituam teorias que, por vezes, divergem ou convergem entre si. Barbosa e Favere (2013, p. 51) entendem "o currículo como algo abrangente e dinâmico, que tem sua história que permeou e permeia o cotidiano do ambiente social e escolar" e afirmam:

> [...] que para compreender o currículo, é preciso entender que ele é polissêmico e modifica-se com o movimento histórico. Ou seja, com a época e sociedade em que está, bem como, o indivíduo que ele pretende formar e para que é quem pretende formar. Assim, o contexto sociopolítico-econômico influencia o campo educacional (Barbosa, Favere, 2013, p. 51).

Entende-se a importância de reconhecer a construção histórica e social dos currículos, uma vez que adveio de "diferentes reformas que foram sendo implantadas com o propósito de ajustar os processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação", concordando que as "Teorias sobre Currículos" foram amplamente influenciadas pelas alterações sociais e econômicas (Barbosa; Favere, 2013, p. 51). Cabe destacar, que, as teorias curriculares correspondem "a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões acerca do currículo", e que a existência de distintas teorias nos oferece argumentos para problematizar o tema, não enfraquecendo a "importância dos estudos curriculares" (Barbosa, Favere, 2013, p. 52).

De acordo com Silva (2005, p. 21) antes mesmo do surgimento do termo "currículo" os Educadores da época já estavam conectados com a palavra que designava "parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo". O autor destaca que,

> De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo (Silva, 2005, p. 21).

No significado que hoje lhe atribuímos, o termo currículo, só passou a ser empregado após a segunda guerra mundial, sob influência da literatura Americana e em decorrência do desenvolvimento industrial que produziu mudanças nos comportamentos culturais e sociais da época (Barbosa, Favere, 2013). As mudanças sociais e econômicas influenciaram a construção das Teorias sobre Currículos. Essas teorizações, correspondem "a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões acerca do currículo", não diminuindo a "importância dos estudos curriculares" e tão pouco, construindo uma teoria unificadora, mas sim, dando subsídios para que se compreenda a "diversidade" e a "problemática do currículo" (Barbosa, Favere, 2013, p. 52).

**Teorias Tradicionais**

As Teorias Tradicionais estão ligadas a uma concepção de ensino, de humanidade, de projetos, ancoradas em uma escola pedagógica, em uma vertente didática, estruturando o currículo a partir delas. A concepção das teorias tradicionais traz a noção da técnica, ou seja, é uma concepção científica, conduzida a partir da Ciência. As Teorias Tradicionais do currículo de acordo com Silva (2005) não criticam o que deve ser ensinado, afinal isso é um elemento natural, uma vez que é tido como técnico, neutro e científico.

Um dos modelos que dominaram o pensamento curricular no início dos anos 1900, foi o de Bobbitt, solidificando-se em 1949 nas ideias de Ralph Tyler. De acordo com Silva (2005), este modelo estava voltado para a economia e eficiência.

> Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (Silva, 2005, p. 23).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em sua obra intitulada "O currículo", para além de sua base teórica na psicologia comportamental, Bobbitt apresenta o currículo como uma resposta às demandas da sociedade com o intuito de formar os indivíduos para o mundo laboral, preparando-os para o bom exercício de suas atividades, contribuindo desta forma para o progresso de uma nação cada vez mais industrializada, uma nação em que cada vez mais aquilo que era exigido do meio laboral já não se aprendia exclusivamente no convívio com a família, tornando a escola a instituição responsável por fazer isso (Silva, 2005, p. 23).

A proposta de Bobbitt, era baseada na resolução de problemas práticos. Os objetivos educacionais eram extraídos das tarefas do mundo cotidiano, através de observações por parte dos especialistas em currículo, que constatavam quais conhecimentos eram importantes para o desempenho de determinada tarefa, organizando estes em forma de objetivos que uma vez alcançados se constituíssem aprendizagens para que pudessem ser empregadas no mundo do trabalho. Para Silva (2005, p. 23-24):

> A atração e a influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia porque discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era preciso, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

A proposta curricular de Bobbitt foi uma base importante para o desenvolvimento do modelo de currículo proposta por Ralph Tyler em sua obra *"Princípios Básicos do Currículo e Ensino"* (1949). De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 25), Tyler apresenta a experiência curricular amparada no eficientismo e de maneira "instrumental" no progressivismo. As autoras afirmam que "ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuanças, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia", enquanto que "o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

menos coercitivos" (Lopes Macedo, 2011, p. 22). Desta forma, Tyler, de modo eclético, consolida o modelo de currículo tecnocrático apresentado anteriormente por Bobbitt. Sobre este assunto, Silva (2005, p. 25) destaca que

> [...] estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente uma questão técnica.

Pensando em currículo tecnicista, na compreensão de Bobbitt e Tyler, baseado em métodos científicos, entende-se segundo Ribeiro e Zarnardi (2016, p. 126) "como concepção tecnicista algo que corresponde a uma visão tradicional do currículo, permeada por questões técnicas, aparentemente neutras e que visam dirigir e orientar o trabalho do professor em sala". Visão está que passa a ser contestada a partir dos anos 60 nos Estados Unidos, pelo "chamado movimento de reconceptualização" (Silva, 2005, p. 29).

Em oposição à concepção burocrática e técnica do currículo, o movimento de reconceptualização de acordo com Silva (2005, p. 37) "exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler". O movimento não se atentou prioritariamente à elucidação das desigualdades educacionais, mas sim, a evidenciar a ineficiência e a injustiça educacional da época.

**Teorias críticas**

Segundo Silva (2005) o movimento reconceptualista originou-se da filosofia marxista e da sociologia crítica nos países da Inglaterra e França, e somente nos Estados Unidos esse movimento voltou-se ao campo educacional. Entretanto, houve uma incompatibilidade entre os críticos do modelo tradicional de currículo nos Estados Unidos, e mesmo que o movimento tentasse abarcar tanto as correntes marxistas como as fenomenológicas, os marxistas, que criticavam o currículo e a escola, afastaram-se do movimento alegando que na perspectiva fenomenológica "[...] colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 386-403, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

hermenêutica" (Silva, 2005, p. 38). Conforme Hornburg e Silva (2007, p. 63):

> Embora tenham tentado identificar tanto as teorias marxistas como as ligadas à fenomenologia com o movimento reconceptualista, os pensadores ligados às ideias marxistas não queriam muito essa identificação em virtude do aspecto estritamente subjetivo de sua teoria.

Para Ribeiro e Zanardi (2016, p. 127), o movimento reconceptualista direcionou um novo olhar ao currículo, "acrescentando-lhe elementos relacionados à questão política, econômica, social e cultural", pouco importando quem ou o local em que começou, o fato é que em meio aos movimentos sociais dos anos 60, em contraste as teorias tradicionais de currículo, surgem as teorias críticas.

De acordo com Silva (2005, p. 30) as teorias críticas,

> [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Com o olhar voltado para o marxismo, as teorias críticas passaram a desenvolver conceitos que possibilitavam compreender o que faz o currículo. No desenvolver-se destes conceitos, segundo Malta (2013, p. 345), "existiu uma ligação entre educação e ideologia". Louis Althusser em seu ensaio *"Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado"* conectando educação e ideologia, muniu "as bases para as críticas marxistas da educação". Althusser propõe um avanço na teoria de Estado ao afirmar que é preciso levar em conta não apenas a distinção entre o poder de estado e o aparelho de estado, mas também distinguir o dispositivo repressivo do Estado - "o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc." - e os aparelhos ideológicos do estado - "instituições distintas e especializadas" (Althusser, 1980, p. 42-43).

Para Silva (2005, p. 31) "a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque" na visão de Althusser, "atinge praticamente toda a população por um período


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

prolongado de tempo" e é através do currículo, que "a escola atua ideologicamente". Os aparelhos ideológicos de estado incluem as escolas como um instrumento da classe dominante para reproduzir suas relações de produção. "Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam quais forem, contribuem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações capitalistas de exploração" (Althusser, in: Zizek 1996, p. 121).

O pesquisador Saviani (2011, p. 14)) aponta que Althusser fez uma leitura estruturalista do marxismo, encarando a educação pelo seu papel de reprodução das relações vigentes. Afirma, ainda, que o papel da educação escolar é de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados. Para ele "a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber", enfatizando que é "a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar".

Para Saviani (2016, p. 57) "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola". Para o autor, as atividades consideradas essenciais, como "língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, arte)" são as que caracterizam a escola, ficando evidente que as atividades secundárias só apresentam sentido se enriquecerem as atividades curriculares.

Entretanto, nas pesquisas sobre currículo, fica evidente, segundo Malta (2013, p. 350) "que nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está explícito nos currículos", referindo-se ao currículo oculto. Este não compõe uma teoria, mas se faz presente no dia a dia escolar. Sobre este assunto, Santomé (1995, p. 10) destaca a importância de perceber essa presença.

> [...] observar o currículo oculto presente no ambiente escolar vai nos facilitar a tarefa de reinterpretar tudo o que aí acontece e de chamar a atenção para as possibilidades de desenvolver práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática e, portanto, mais livre.

A escola apresenta uma série de valores, crenças e atitudes implícitas, essas ações caracterizam o currículo oculto. De acordo com Malta (2013, p. 350), "para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm a ideologia dominante". O docente, através de sua prática


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagógica, distribui no ambiente escolar ideologias que são ensinadas implicitamente, entretanto, Silva (2005, p. 78) destaca que o currículo oculto aparece muito além das práticas dos professores, sendo "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes".

Para a teoria crítica, o currículo oculto, segundo Silva (2005, p. 80), implica em uma análise que possibilita a conscientização de algo que foi camuflado pela nossa consciência e "a coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto". O autor afirma que o conceito de currículo oculto foi enfraquecendo e que com o currículo tornando-se capitalista em uma era neoliberal, não há muita coisa oculta nele.

Partindo da análise crítica, mas ampliando as discussões até então ligadas à questão econômica, para uma análise mais ampliada, diversas teorias sobre o currículo passaram a ser elaboradas a partir de 1990, numa perspectiva pós-crítica (Araujo, 2018).

**Teorias Pós-críticas**

A Teoria Pós-crítica, de acordo com Barbosa e Favere (2013, p. 76), não se referem às teorias críticas como forma de superá-las, "até porque as Teorias Pós-críticas retomam alguns objetos que foram tomados nas teorias críticas e os combina em algumas de suas análises, utilizando-se, especialmente, suas premissas relativas ao poder". A divergência entre essas teorias se dá em relação às análises econômicas e marxistas da teoria crítica e as análises discursivas e mais textualistas da pós-crítica. As teorias pós-críticas são definidas por Silva (2000, p. 106) como um:

> [...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da "teoria educacional crítica", coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder, da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Na teoria do currículo, as concepções pós-críticas não buscam superar a teoria crítica, mas devem:

> [...] se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (Silva, 2005, p. 147).

Os autores Moreira e Silva (2009, p. 7) consideram o currículo como [...] um artefato social e cultural. [...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Para Arroyo (2011) o currículo é compreendido como o conjunto de práticas que acontecem na escola. Mas para o autor, o currículo não é toda a escola, sendo mais que um conjunto de conhecimento, práticas ou de conteúdo. A escola é uma estrutura, uma instituição que tem lógicas que organizam tempos, trabalhos, espaços, rituais, convívios, não sendo apenas uma relação interpessoal. Arroyo (2011, p. 13), ainda entende que "na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado". Contudo, no cenário pós-crítico, é possível pensar o currículo através de outras formas, como "o espaço de crítica a lógica moderna, suas centralidades, hierarquias e verdades; critica-se a noção do sujeito, e defende a subjetividade fragmentada" (Barbosa, 2017, p. 85). Assim, o currículo passa a valorizar a experiência subjetiva, a realidade habitual e o conhecimento particular.

## Considerações finais

O estudo permitiu a realização de uma análise da problemática epistemológica no campo das teorias do currículo, passando a adentrar às questões relacionadas às fundamentações epistemológicas nas Ciências da Educação, para a uma consolidação no campo do conhecimento. Quanto às teorias, as que cercam efetivamente a construção dos currículos escolares, são denominadas Teorias críticas, Pós-crítica e Tradicionais, que


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 386-403, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

repercutem da “neutralidade”, “científicas e desinteressadas" da Teoria Tradicional para aquelas que visam maior impacto social e científico na construção de um currículo social e democrático, propiciando o desenvolvimento das diferentes identidades e culturas, mesmo sabendo que a construção do currículo não se deve ser vista como “inocente”, já que sempre estará relacionada ao poder, bem como às ideologias, sendo teorizadas pelas Teorias Críticas e Pós-críticas.

Assim, as discussões realizadas revelaram significativas transformações entre as percepções da Teoria Tradicional de currículo e as Teorias Críticas e Pós-críticas. Enquanto a Teoria Crítica surge para fazer um questionamento ideológico sobre o que apresenta a Teoria Tradicional em termos de currículo, a Teoria Pós-crítica pauta seus questionamentos em porque ensinar, apresentando os sujeitos como protagonistas do currículo, ampliando assim a discussão da teoria crítica.

Por fim, percebeu-se através da análise realizada, que não existe uma definição absoluta e essencial de currículo, o que faz com que se tenha que utilizar uma abordagem histórica para entender currículo, uma vez que as teorias são temporais, tendo em cada época uma teoria que olha para sua realidade e culturas, possibilitando várias definições de currículo, em momentos históricos diferentes.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. (Org.). **Um mapa da ideologia.** 5 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

ALTHUSSER, Louis. Sobre o trabalho teórico: dificuldade e recursos. In: BARISON, Thiago. **Teoria Marxista e análise concreta:** textos escolhidos de Louis Althusser e Étienne Balibar. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 83-114.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação.** V. 3, p. 29-39, jul-dez, 2018.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BARBOSA, Ana Clarice Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

BARBOSA, Renata Peres. **Pensamento Pós-Crítico, Currículo e Teoria Crítica**: Aproximações, tensões. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação - Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2017.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto: Porto Editora. (1992).

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. V. 3, n. 10, p. 61-66, jan-jun, 2007. Disponível em: https://rhemaeducacao.com.br/downloads/material-turma/b16e9444d57f89c5827b9ced938ac840.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científico.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo.** V. 6, p. 340-354, maio-ago, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/3732. Acesso em: 24 nov. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu Da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu Da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2004.

RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. O tecnicismo na teoria curricular: percepções de um grupo focal de um curso de Pedagogia. **Espaço do Currículo.** V. 9, p. 121-133, jan-abril, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.121133 . Acesso em: 24 nov. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Ed, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento revista de educação**. n. 4, ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575 . Acesso em: 24 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SILVA, Luiz Heron da. (Org). **Século XXI:** Qual o conhecimento? Qual Currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultura e Educação:**um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1949.

Submissão em: 15/02/2024
Aceito em: 20/05/2024

Citações e referências
Conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EXPRESSÃO DA CULTURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Patrícia Spinassé Borges[1]
Gabriel Carvalho Bungenstab[2]

**Resumo**: O artigo teve como objetivo discutir a concepção de cultura a partir de uma experiência de Educação Ambiental (EA) em um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade Federal de Goiás/ Câmpus Goiás. Para isso, a pesquisa teve abordagem qualitativa e diversos instrumentos para a coleta dos dados: entrevista com a professora efetiva do curso da LEdoC, questionário exploratório para os alunos, gravações das aulas síncronas e do grupo focal, assim como as atividades realizadas pelos alunos durante o Tempo Comunidade. Pode-se concluir que a utilização da "mística" durante as aulas foi importante, possibilitando o intercâmbio de ideias com os alunos, oportunizando o diálogo sobre as experiências e vivências do cotidiano no campo. Desse modo, torna-se relevante que as atividades de Educação Ambiental voltadas para formação dos discentes da Educação do Campo considerem o território, a cultura, a identidade, os aspectos sociais e históricos dos sujeitos do campo. A presença da EA crítica no curso da LEdoC pode contribuir para a formação de um sujeito emancipado e participativo com vistas à construção de uma sociedade mais justa.

**Palavras-chave**: Cultura. Educação Ambiental. Educação no Campo.

# ENVIRONMENTAL EDUCATION AS NA EXPERESSION OF CULTURE IN THE CONTEXT OS RURAL EDUCATION

**Abstract**: The article aimed to discuss the conception of culture based on an Environmental Education experience in a Degree course in Rural Education (LEdoC) at the Federal University of Goiás/ Câmpus Goiás. For this, the research had a qualitative approach and several instruments for data collection: interview with the effective teacher of the LEdoC course, exploratory questionnaire for students, recordings of synchronous classes and focus groups, as well as activities carried out by students during Community Time. It can be concluded that the use of "mysticism" during classes was important, enabling dialogue and the exchange of ideas with students, providing opportunities for dialogue about their daily experiences in the field. Therefore, it becomes relevant that Environmental Education activities for Rural Education consider the territory, culture, identity, social and historical aspects of rural subjects. The presence of critical EE in the LEdoC course can contribute to the formation of an emancipated and participatory subject with a view to building a more just society.

**Keywords**: Culture. Environmental education. Rural Education.

[1] Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Possui mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás. Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Ciências Biológicas pela FAESA. Email para contato: patriciaspinasse@yahoo.com.br
[2] Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação Física pela UFES. Licenciado em Educação Física pela UFES. É professor efetivo no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (PPGEF-UFG). Email para contato: gabrielcarv@msn.com


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO EXPRESIÓN DE LA CULTURA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN RURAL

**Resumen**: El artículo tuvo como objetivo discutir la concepción de cultura a partir de una experiencia de Educación Ambiental en la Licenciatura en Educación Rural (LEdoC) de la Universidad Federal de Goiás/Câmpus Goiás, para esto, la investigación tuvo un enfoque cualitativo y varios instrumentos para la recolección de datos: entrevista al docente efectivo del curso LEdoC, cuestionario exploratorio para estudiantes, grabaciones de clases sincrónicas y grupos focales, así como actividades realizadas por los estudiantes durante el Tiempo de Comunidad. Se puede concluir que fue importante el uso del "misticismo" durante las clases, permitiendo el diálogo y el intercambio de ideas con los estudiantes, brindando oportunidades de diálogo sobre sus experiencias cotidianas en el campo. Por lo tanto, resulta relevante que las actividades de Educación Ambiental para la Educación Rural consideren el territorio, la cultura, la identidad, los aspectos sociales e históricos de los sujetos rurales. La presencia de EA crítica en el curso LEdoC puede contribuir a la formación de un sujeto emancipado y participativo con miras a construir una sociedad más justa.

**Palavras-clave**: Cultura. Educación ambiental. Educación Rural.

## Introdução

Em sua gênese, a Educação do Campo (EC) se constitui atrelada as lutas sociais camponesas. Dessa forma, ela se materializa a partir das ações dos sujeitos e, portanto, trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo (Caldart, 2004).

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender às demandas educacionais dos sujeitos que habitam no meio rural e trabalham no campo, como agricultores familiares, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os ribeirinhos, entre outros. Cabe ressaltar que esses sujeitos trazem em suas reivindicações político-sociais a busca por melhores perspectivas de vida em sociedade (Melo Júnior, Bezerra Neto, 2021). É nesse sentido que a Educação do Campo, possibilita pensar a cultura como matriz formadora, ou seja, a educação é uma dimensão da cultura que, por sua vez, é uma dimensão do processo histórico (Caldart, 2004).

Na educação do campo, a cultura está indissociavelmente ligada à atividade material dos seres humanos seja por meio de suas representações, ideias, normas, valores, que aparecem como produto da atividade vital dos homens e das mulheres residentes no campo, ou através de suas relações com seus iguais e com a natureza (Melo Júnior, Bezerra Neto, 2021).

Dessa forma, a cultura forma o ser humano e dá referências para o modo de educá-lo. Os processos culturais ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

trabalho, das relações sociais e das lutas sociais (Caldart, 2004). Para Melo Júnior, Bezerra Neto (2021), o papel da educação consiste em fomentar aos indivíduos que dela se utilizam um senso crítico no tocante aos aspectos econômicos, políticos e sociais, e assim, consequentemente, essas pessoas se encontrarão aptas a tomarem decisões no meio em que vivem alcançando o exercício da cidadania.

Tiriba (2009) salienta a importância em falar sobre a "cultura do trabalho" como uma categoria fundante na reflexão sobre as dimensões educativas no processo laboral. Para Tiriba (2009, p. 85) a cultura do trabalho diz respeito:

> [...] aos elementos materiais (instrumentos, métodos, técnicas, etc.) e simbólicos (atitudes, ideias, crenças, hábitos, representações, costumes, saberes) partilhados pelos grupos humanos — considerados em suas especificidades de classe, gênero, etnia, religiosidade e geração. Determinada em última instância pelas relações de produção, nos remete a objetivos e formas sobre o dispêndio da força de trabalho, maneiras de pensar, sentir e se relacionar com o trabalho.

Pensar a educação vinculada a cultura do trabalho significa construir uma visão de educação pautada em formação das gerações. A EC se preocupa com a identidade cultural camponesa e busca os valores humanos e sociais, como emancipação, justiça, a igualdade, liberdade, respeito, diversidade, assim como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (Caldart, 2004). Para a autora, a EC precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura do trabalho camponês transformada pelas lutas sociais (Caldart, 2004). Nesse sentido, a autora considera que o trabalho forma e produz o ser humano:

> A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses (Caldart, 2004, p. 32).

É nesse sentido que Dantas, Soares e Santos (2020, p. 452) ressaltam que:

> As bases da EC encontram-se nas lutas das classes populares contra a institucionalização da ideologia liberal como modelo de educação oferecido


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> pelo Estado. A iniciativa baseia-se no entendimento de que o modelo de educação adequado à classe economicamente dominante (burguesia) não contempla a cultura, as tradições, as místicas, os costumes e as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Assim, a EC se configura como um movimento contra hegemônico ao modelo de organização liberal também arraigado no espaço agrário, responsável pela marginalização da classe trabalhadora, excluindo-os do direito à terra –e tudo que ela representa para a dignidade e cidadania do homem e da mulher do campo.

Dessa forma, tanto a EC quanto a Educação Ambiental (EA), nasceram a partir de movimentos organizados da sociedade civil como uma maneira de questionar o modelo de desenvolvimento capitalista, que é socialmente excludente e ambientalmente insustentável (Dantas, Soares, Santos, 2020).

Partimos do pressuposto que as famílias que habitam e trabalham no campo o fazem de acordo com determinada cultura e, ao desenvolverem seus trabalhos, também passam a produzir cultura. Nesse bojo, a reflexão é: a EA no contexto da EC se apresenta como expressão da cultura do trabalho camponês?[3] tem por objetivo discutir a concepção de cultura a partir de uma experiência de Educação Ambiental em um curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás/ Câmpus Goiás.

## Percurso Investigativo

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela pesquisa participante (Borges, 2022). Foi elaborado de forma participativa entre a pesquisadora (PE) e uma professora efetiva do curso de Licenciatura em Educação do Campo (P1), a partir do planejamento e da execução de uma disciplina na modalidade Núcleo Livre[4] (NL), trazendo a discussão e a reflexão da Educação Ambiental para a formação de professores de Ciências da Natureza do campo, assim como a formação do educador ambiental.

A disciplina intitulada "Educação Ambiental na Educação do Campo" foi ofertada na modalidade de NL e teve carga horária de 64 horas, no turno vespertino. Para a coleta de dados utilizou-se os oito alunos matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo

[3]O presente artigo é um recorte da tese de doutorado intitulada "Evidências de diálogos entre a Educação do Campo e Educação Ambiental em um curso de Licenciatura" apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, na Universidade Federal de Goiás, defendida em 02 de setembro de 2022.
[4]O NL é formado por disciplinas e atividades complementares que são cursadas de forma livre pelos estudantes de graduação com o intuito de integralizar o currículo.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(LEdoC)/ Câmpus Goiás. A disciplina ocorreu no segundo semestre de 2020 de modo remoto (*on-line*), em razão da Pandemia da Covid-19 durante o ano de 2020. Dessa forma, utilizou-se a Plataforma *Google Meet* para as aulas síncronas, além de atividades complementares para as atividades assíncronas[5] durante o Tempo Comunidade (Borges, 2022).

É importante salientar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás é um curso presencial, mas que atende ao regime de Alternância, alternando o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O TU caracteriza-se pelo período em que os alunos estão na universidade frequentando os componentes curriculares do curso. Já o TC é realizado nas comunidades de origem dos educandos, em escolas localizadas no meio rural que contemplem os municípios de origem desses estudantes (Borges, 2022).

Alguns autores como Faleiro e Ribeiro (2021), Cordeiro, Reis e Hage (2011), consideram que o regime de Alternância facilita o acesso e permanência dos alunos, visando articular a Educação com a realidade dos sujeitos do campo e os seus modos de vida rural durante o momento formativo.

Durante a pesquisa, utilizou-se de diferentes instrumentos de coleta de dados, como: entrevista semiestruturada como a professora P1, que ocorreu de modo virtual pela Plataforma do *Google Meet* e esta foi gravada em áudio e imagem, para posterior análise. Foram realizadas vinte reuniões com a P1 para elaboração da ementa da disciplina, planejamento das aulas e avaliação do desenvolvimento da disciplina.

Ao iniciar a disciplina foi encaminhando um questionário exploratório para os alunos (via e-mail) como objetivo principal de obter informações sobre o perfil dos estudantes, bem como suas compreensões sobre os conceitos de natureza, meio ambiente, sustentabilidade, problemas ambientais e sobre o entendimento de EA.

Foi realizado um grupo focal de maneira remota via *Google Meet* que foi formado pela PE (que atuou como moderadora), pela P1 (que mediou as perguntas norteadoras) e pelos discentes da LEdoC matriculados na disciplina. Os dados coletados foram gravados em áudio e vídeo, para análise posterior. Com o grupo focal objetivou-se promover a discussão com os

[5] Aulas síncronas são aquelas realizadas ao vivo, tendo tanto professor(a) como os alunos no mesmo espaço virtual. Já as aulas assíncronas são aquelas em que o professor(a) grava previamente o conteúdo e envia posteriormente aos discentes.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

alunos quanto à presença da EA na comunidade e nas escolas do campo, como também sobre a formação de professores e o debate envolvendo a presença da sustentabilidade no campo.

Com a finalidade de manter o sigilo dos participantes da pesquisa, optou-se por utilizar letras maiúsculas e numeradas para a sua representação. Para a coleta dos dados da pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. Na análise de conteúdo existem três diferentes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1977).

Foi realizada a transcrição da entrevista com a P1, do planejamento da disciplina, a tabulação dos questionários dos alunos, a transcrição das aulas síncronas, a tabulação das atividades do TC e transcrição do grupo focal. Todo o material coletado foi submetido à busca de marcadores, que constituíram as unidades de registro. Cabe ressaltar que os marcadores possuem origens no campo teórico da EA e da EC (Borges, 2022). Dentre as unidades de registro submetidas na pesquisa, para este artigo utilizou-se o marcador intitulado “cultura”.

## Resultados e discussão

Não apenas durante o grupo focal, mas também no questionário respondido pelos alunos e nas atividades do Tempo Comunidade (TC) foi possível identificar o marcador cultura. Cultura é uma palavra considerada universal, mas o seu conceito científico nunca foi bem aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem de fato significar. Nesse bojo, Brandão (2002) considera que a complexidade humana também está no fato de sermos, ao mesmo tempo, natureza e cultura:

> Tal como outros seres vivos com quem compartimos a mesma casa, o planeta Terra, fomos criados com as mesmas partículas ínfimas e com as mesmas combinações de matérias e de energias que movem a Vida e os astros do Universo. Algo do que há nas estrelas pulsa também em nós. Algo que, o vento, sustenta o voo dos pássaros, em uma outra dimensão da existência impele o voo de nossas ideias, isto é, dos nossos afetos tornados os nossos pensamentos. Não somos intrusos no Mundo ou uma fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial da Vida: a vida humana (Brandão, 2002, p. 17).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por outro lado, a compreensão de cultura para Freire (1987, p. 12) está relacionada com a própria evolução do homem:

> A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história.

Para Borges (2022, p. 133) essa compreensão sobre cultura possibilita refletir essa interação, nesse movimento entre cultura e natureza. Essa afirmação destaca a interdependência entre os seres humanos e o ambiente em que vivemos. Não somos apenas espectadores passivos do mundo ao nosso redor; somos participantes ativos que moldam e são moldados pelas condições ambientais. A linguagem desempenha um papel fundamental nesse processo, pois nos permite interpretar e dar sentido às experiências que temos com o ambiente. Ao interagir com o ambiente, criamos uma visão própria e única da realidade, influenciada por nossas percepções, valores, crenças e experiências individuais. Essa visão molda nossa relação com o mundo e, por sua vez, influencia como interpretamos e interagimos com ele. Assim, vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura.

Cabe ressaltar, de acordo com Melo Júnior e Bezerra Neto (2021), que a cultura vem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ou seja, as atividades culturais (conhecimentos locais ou regionais) das comunidades devem ser associadas ao macro conhecimento social dos homens. Para Borges (2022, p. 133):

> A cultura está diretamente relacionada com a Educação do Campo, na qual seu significado geral compreende toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva aos estabelecimentos dos modos de vida. Ou seja, trata-se da criação e da recriação que surgem daquelas relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, transformam a si próprios (Tardin, 2012).

Para Melo Júnior e Bezerra Neto (2021), a cultura faz parte da historicidade humana, na qual os conhecimentos eruditos e os conhecimentos tradicionais são herdados pelas populações do campo, como por exemplo, as atividades culturais associadas às experiências


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que os homens e as mulheres do campo desenvolveram em um meio de vida simbiótico com a terra. É nesse sentido que:

> Ao conceber as práticas sociais, especialmente o trabalho, como produção material e cultural da vida e do conhecimento, a EC reafirma o diálogo com a EA, pois é através do trabalho que o ser humano transforma a natureza. (Dantas, Soares, Santos, 2020, p. 460).

Na pesquisa, durante a etapa de planejamento da disciplina optou-se incluir em cada aula síncrona, logo no seu início, um momento de sensibilização (intitulada de "mística") sobre questões relacionadas ao meio ambiente, a Educação Ambiental, Educação do Campo e sobre a vida no campo.

Para esse momento de "mística" foi utilizado: poemas, vídeos, músicas, textos e imagens a serem exibidas aos alunos para refletir, questionar e discutir suas opiniões e sentimentos frente às questões levantadas pelas professoras em cada uma das aulas. A inclusão da "mística", como sendo um momento de sensibilização para reflexão de questões relacionadas à temática ambiental, foi um consenso entre P1 e a PE.

Dessa forma, a "mística" foi definida como um momento de reflexão e sensibilização para os alunos visto que esta se faz presente tanto nas atividades da Educação do Campo como na Educação Ambiental, e se mostrou como um momento importante para trazer à tona discussões e reflexões relevantes sobre o meio ambiente, sobre a relação ser humano – natureza e os elementos culturais da vida no campo.

Durante a entrevista, a professora P1, destaca a utilização da "mística" como momento de sensibilização e expressão de linguagens nas aulas:

> P1: As diferentes linguagens na Educação do Campo são importantes para a gente trazer essa sensibilização, que está presente também na Educação Ambiental, trazer a afetividade, a discussão política, essa reflexão como sujeito no mundo, nosso papel no coletivo, nos movimentos sociais que estão presentes na Educação do Campo. Tentar trazer para a disciplina esse aspecto. Na Educação do Campo esse aspecto presente é a mística, e a leitura do poema também representa o papel da mística.

Podemos considerar, na esteira de Bogo (2012), que na EC a "mística" é o momento da ação política, da sensibilização, da teatralização entre outros, que tem o intuito para chamar para a ação. É a possibilidade de explicação da manifestação cultural pelos movimentos


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

populares, definidos pelas bases filosóficas. Para Bogo (2012), os movimentos populares veem a mística como uma expressão intrínseca da cultura, arte e valores de suas comunidades, essenciais para sua experiência coletiva na busca pela transformação social. Para Borges (2022, p. 135), a busca pelo direito à educação,

> [...] está relacionada à necessidade de formar sujeitos que possam viver o significado da vida no campo, recorrendo aos símbolos e as simbologias, ou seja, por meio de representações que os caracterizam e os façam relembrar a força de uma cultura, de uma identidade, de uma luta. Nesse sentido, um dos símbolos dessa luta é a mística (Piatti, Silva, 2021). Nota-se, portanto que a "mística" está diretamente relacionada a cultura e, também, na luta dos sujeitos do campo em defesa da sua identidade e território.

Para Baldotto e Morila (2020) a mística, na construção da modalidade EC, tornou-se um elemento pedagógico fundamental, sendo utilizada como estratégia de consolidação da identidade dos povos do campo, com vistas no processo de aprendizagem, tendo, portanto, um papel extremamente formativo. Durante uma das aulas síncronas, a professora P1 convidou a aluna A6 para realizar uma mística, já que esse tipo de atividade está sempre presente nas aulas do curso. Esta aluna se propôs a compartilhar com os colegas de turma alguns de seus poemas:

> A6: Eu quis mostrar um pouco do cantinho onde eu vivo. A dinâmica da Educação do Campo. Eu vou mostrar desse contato com a natureza, dessa Educação Ambiental que a gente tenta ter aqui no campo. Eu vou apresentar um pouco disso, bem simples.

A aluna, A6, apresentou durante a aula síncrona dois poemas de sua autoria que retrataram sua relação com o campo e com a natureza. Os poemas foram exibidos em slides com fotos da sua produção de abóboras em horta orgânica. Seguem abaixo os poemas recitados na aula:

> Vida de camponês: Uma coisa é bom lembrar, o camponês sabe que é preciso preservar. Aprendeu com seus pais e aos seus descendentes tentam passá. Uma vida sofrida, sempre há. Para a mesa o pão colocá. Mas com alegria leva a vida então, tem tristeza mas tem emoção. Seus filhos em escola do campo começam a estuda e futuros profissionais vão se formar. Pois na cidade é difícil de estar, pois é na terra que sabem lidá. (Aluna A6, 2020).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Meu recanto encantado: Nasci na cidade, mas tenho sangue de camponês. Cresci desfrutando do encanto da roça, moro no campo e vivo como posso. Lá na cidade, de vez enquanto eu vou, mas volto pro meu recanto para não ter um troço. Da cidade tenho fobia e ainda tem a pandemia que rouba minha, a nossa alegria. Nos deixa com medo de respirar e nesse maldito vírus pegar. Porque aqui no campo tem nobreza, as florestas e suas riquezas. Talvez a nossa natureza nos dá um pouco mais de certeza, que o nosso ar seja mais puro e nos traga beleza. Aqui cantam os passarinhos e todos os animais tem sua beleza. A natureza cuida com tamanha maestreza (sic). Assim, é o meu recanto encantado, onde vivemos, com singeleza e contemplamos tamanha beleza. No entardecer o canto dos pássaros o despertar do sol sobre as serras, me faz sentir uma camponesa. Venhas conhecer o meu cantinho amado e verás como seus olhos o meu mundo encantado. (Aluna A6, 2020).

A constância da "mística" marcada no início de cada aula síncrona da disciplina no curso da LEdoC/Câmpus Goiás traz a cultura expressa através de poemas, músicas, vídeos, imagens e textos. Este momento de socialização cultural, política e de aprendizagem para o exercício da profissão, viabiliza a organização de místicas em suas atividades nas escolas do campo e na comunidade como forma de expressão cultural própria. Nesse contexto, corrobora com Baldotto e Morila (2020), ao compreender que a mística expressa a cultura, a arte, a política, a economia, a memória de um povo e os diversos valores de justiça e indignação, estabelecendo a luta em prol da transformação.

Tardin (2012, p. 181) esclarece a cotidianidade existente entre o camponês e a natureza na qual:

> Essa relação com a natureza vai caracterizar uma espiritualidade própria, que será traduzida numa estética de expressão variada, que se revela em músicas de estilos variados, danças, poética, teatro, bailes e festividades, instrumentos musicais, causos e contos, histórias e lendas, artesanato, artes plásticas, ritos, mitos e outros.

Após a "mística" apresentada na aula, alguns alunos reconheceram a importância da mística e manifestaram suas opiniões, assim como P1:

> A6: Essas fotos dessas abóboras, isso é parte da produção desse ano. (...) É uma produção nossa, sem produtos agrotóxicos, que é o mais importante que vem ao encontro com o que a gente está trabalhando na Educação Ambiental.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> P1: A mística é isso mesmo, tem a ver com o que a gente está discutindo, com coisas atuais, com a questão da luta. A A6 trouxe no poema dela as questões do cotidiano do camponês, a luta, as questões de educação, questões ambientais.

Diante do exposto, nota-se que a "mística" está em movimento e está presente na luta por projetos e políticas públicas essenciais aos sujeitos do campo, preservando sua identidade, território e cultura (Baldotto, Morila, 2020).

Em outra aula síncrona, utilizou-se como "mística" a exibição de vídeos: "Greenpeace: Chega de agrotóxicos"; "Agro: A riqueza do Brasil", como momento de sensibilização, e logo após houve a discussão com a turma:

> A6: eu acho que o Agro não é Pop, ele é lixo, no meu modo de dizer. Mas quando a gente fala de agricultura, a gente tem muito mais cultura, vamos dizer pela palavra como um todo. A cultura é bem maior do que esse agro, então eu acho que é pensar que a cultura ela vai perder espaço no Agro, nesse significado amplo da palavra.

É importante destacar que a A6 se reconhece como camponesa e tem essa relação com a agricultura intrínseca na sua vida, já que vive em um assentamento. Para Tardin (2012) a agricultura traduz a relação ser humano x natureza marcada pela forte conexão de pertencimento, de transformação e criação, uma relação que é pautada no cuidado, na identidade humano/natureza, ou seja, isso também é cultura.

Pode-se dizer que a cultura como modo de vida e de luta encontra-se associada aos aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais de uma sociedade (Melo Júnior, Bezerra Neto, 2021).

Foram exibidos aos alunos alguns vídeos "Greenpeace: Chega de agrotóxicos"; "Agro: A riqueza do Brasil", para adentrar nas discussões sobre a expansão do agronegócio no bioma Cerrado:

> A6: A gente trabalha aqui no campo e esse desenvolvimento é de quem? Esse desenvolvimento é para os grandes latifundiários. Para nós nada, apenas o trabalho excessivo e a desvalorização do nosso trabalho, da nossa cultura e isso é o que sobra para nós e que futuro teremos se acabarem com os nossos recursos naturais? Eu vejo assim, nenhum dos nossos filhos, nossos netos vão ter esse futuro.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

É possível observar a estreita relação entre a natureza e a cultura nas falas da A6. Nesse sentido, Tardin (2012) esclarece que o mundo camponês é constituído por ecossistemas complexos dos quais é necessário recolher e/ou transformar os materiais da natureza para assegurar a satisfação das necessidades vitais e a reprodução social. Assim, o autor acrescenta que em sua generalidade, o ser camponês está conectado com a natureza de forma cotidiana, e essa interligação se dá por um contínuo conhecer, pelas descobertas, pela práxis empírica, pela experimentação, que com o tempo vão efetivando as tentativas que propiciam os acertos e os erros, e com isso, reorientam suas escolhas.

Isso vai ao encontro com o que Melo Júnior e Bezerra Neto (2021) afirmam ao considerarem que a cultura para as comunidades do campo inicia-se na luta pela preservação de suas atividades culturais como danças, músicas, artesanatos, maneiras de cultivar a terra, formas de pescar, estratégias de preservação e conservação da fauna e flora brasileira (que retiram das florestas ou matas os recursos sem degradá-las).

Procurou-se durante as aulas compreender o entendimento dos discentes da LEdoC sobre a Educação Ambiental. A discente A3 relatou que: “Entendo que é uma ação educadora comprometida com mudançasculturais”. Ampliando-se entendimentos sobre a Educação Ambiental, buscou-se entender qual o papel desta para a comunidade segundo os alunos:

> A3: Primeiro que o papel da educação ambiental é de transformação cultural, nas nossas comunidades e de incentivar as pessoas a pensarem, no modo de ser e de estar aqui, nos valores que nos motiva.

Constata-se que o aluno A3 relaciona a EA com mudanças e transformações culturais. Nesse caso, a EA está relacionada ao processo de transformações, considerando essa como sendo uma mudança no sentido de se buscar uma direção frente aos problemas ambientais contemporâneos que são decorrentes do modelo de desenvolvimento capitalista, o que reflete uma visão de EA crítica.

Com o agravamento das questões ambientais, decorrentes da pressão exercida pelas atividades econômicas sobre os sistemas naturais, despertou-se na sociedade a necessidade de mudança de atitude, uma mudança voltada para um novo paradigma: o desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, a EA foi inicialmente pensada e instrumentalizada como uma proposta de tomada de consciência do ser humano em relação ao mundo, a partir da


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

compreensão de si mesmo e sua atuação na realidade com o ambiente (Dantas, Soares, Santos, 2020).

Diante disso, por compreender cultura como sendo esse movimento de interação com a natureza, busca-se, portanto, uma nova relação, uma mudança no processo cultural que melhore as condições da relação ser humano x natureza. Loureiro (2019, p. 106) enfatiza, "a Educação Ambiental crítica não se realiza do sujeito para o mundo, mas entre os sujeitos que coletivamente agem para transformar o mundo e se transformar".

É nesse sentido que a Educação Ambiental, em virtude do seu caráter crítico e dialógico pode, e deve ser empregada como um elemento fundamental na Educação do Campo, provendo para que os estudantes transformem a si mesmos, seu meio e suas relações sociais de forma mais sustentável e harmoniosa (Alves, Melo, Santos, 2017).

Durante o grupo focal, P1 com o intuito de promover o debate, questiona os alunos se é possível fazer o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais:

> A6: Quando a A1 fala sobre conscientização ambiental, eu acho que ela é cultural. E quando a gente vive no campo a gente tem essa cultura, mesmo que os nossos pais que não foram à Universidade, eles sabem que é necessário preservar. Eles podem não saber técnicas, mas eles sabem da necessidade e da importância de se preservar o meio ambiente.

A professora PE dá sequência com as reflexões no grupo focal, trazendo a seguinte problemática: pensando na presença da Educação Ambiental nas escolas, o que é preciso para que a EA aconteça de fato dentro das escolas? E novamente, tem-se a presença da cultura:

> A2: Essa é uma questão polêmica ainda que acarreta uma série de contextos políticos, econômicos, sociais e culturais. Porque no sistema atual, que é o capitalista, não se há interesse nessa área ambiental, que não seja para fins lucrativos e que detona totalmente a Educação Ambiental na sua totalidade como protetor da vida.
>
> A6: Em primeiro lugar, quando a gente fala de Educação Ambiental ela está atrelada à cultura. E aí quando a gente está no papel de professor a gente tem um pensamento e um viés a pensar. Quando a gente tá no papel de camponês a gente tem outro viés a pensar (...).

Observa-se que o aluno A2 ressalta a existência de conflitos e interesses econômicos, políticos, culturais e sociais que são decorrentes do sistema capitalista, na qual há a extração


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de recursos naturais de maneira predatória e o acúmulo de riquezas, provocando a divisão na relação ser humano x meio ambiente. Cabe evidenciar, ainda, que o A2 sinaliza que esse modelo de desenvolvimento está relacionado a crise ambiental, na qual suas políticas intensificaram a destruição dos ecossistemas, exploração excessiva dos recursos naturais, geração de resíduos e emissão de gases poluentes, sinalizando que o capitalismo objetiva o lucro, inclusive no que diz respeito a área ambiental. Para Melo, Alves e Santos (2017) a Educação Ambiental presente no campo concede ao ensino seu caráter de processo permanente que humaniza e qualifica o homem e suas relações com o meio ambiente.

## Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo discutir a concepção de cultura a partir de uma experiência de Educação Ambiental em um curso de Licenciatura em Educação do Campo. Percebeu-se que a "mística", tida como esse momento de sensibilização, esteve presente no início de cada aula, como ponto de partida para a discussão e reflexão que envolvem a temática da EA. Acredita-se que a utilização da "mística" durante as aulas foi importante, possibilitando o diálogo e o intercâmbio de ideias com os alunos, de forma que eles puderam manifestar suas opiniões e sentimentos sobre o assunto, assim como trouxeram para o diálogo as experiências e vivências do seu cotidiano no campo.

Em suma, a "mística" relaciona questões que contribuem para o reconhecimento da identidade cultural da vida no campo. Para a Educação Ambiental esse reconhecimento cultural se faz necessário ao se pensar em atividades ou projetos a serem realizados nas escolas ou nas comunidades. Desse modo, torna-se relevante que as atividades de EA considerem o trabalho, o território, a cultura, a identidade, os aspectos sociais e históricos dos sujeitos do campo. Desse modo, é possível concluir que a EA inserida na EC, ao utilizar a "mística" como potencializadora das discussões, se apresentou como expressão da cultura do trabalho camponesa. Cultura essa que considera a EA como arma importante na luta contra a cultura capitalista.

Isso demonstra que os alunos consideram que a EA está diretamente relacionada com transformações ou mudanças culturais, estando esta vinculada ao seu contexto laboral, social, econômico e político. De fato, a EA crítica compreende a importância de se relacionar os sujeitos com seus aspectos culturais, sociais e históricos com o intuito de se promover uma


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

transformação da realidade, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e ação. Um sujeito educado de forma crítica não apenas compreende os desafios ambientais enfrentados pela sociedade, mas também questiona as estruturas sociais e econômicas que contribuem para esses problemas.

Cabe ressaltar que o marcador cultura, esteve presente de forma intrínseca aos alunos da LEdoC e, portanto, se fez necessário adentrar nessa discussão enfatizando o contexto da EA e da EC, de forma a possibilitar diálogos que representam diferentes olhares e interpretações sobre o mundo vivido desses sujeitos. Considera-se que a presença da EA crítica no curso da LEdoC possa contribuir para a formação de um sujeito emancipado e participativo nas tomadas de decisões, podendo dessa maneira exercer a cidadania com vistas à construção de uma sociedade mais justa.

## Referências

ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues; MELO, Lana Cristina Barbosa de; SANTOS, Virgínia Marne da Silva Araújo dos. Educação do Campo e Educação Ambiental: interconexões para a construção de um ensino crítico e transformador. **Debates em Educação**, v. 9, n. 18, p. 87 – 97, 2017. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2418/2584. Acesso em: 04 set. 2023.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; MORILA, Ailton Pereira. A Mística no contexto do movimento da Educação do Campo. **Kiri-kerê**: Pesquisa em Ensino, Dossiê n. 4, v. 3, p. 257-279, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32027. Acesso em: 05 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGO, Ademar. Mística. *In*: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BORGES, Patrícia Spinassé. **Evidências de diálogos entre a Educação do Campo e Educação Ambiental em um curso de Licenciatura.** 2022. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, 2022. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/39863d42-1811-4280-8832-026e67c067de. Acesso em: 15 set. 2023.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In:* MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6 ed. SãoPaulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p.115-125, abr. 2011. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3078. Acesso em: 04 set 2023.

DANTAS, Jonielton Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; SANTOS, Marília Barbosa dos. A relação da Educação Ambiental com a Educação do Campo: aspectos identificados a partir de publicações em periódicos de Educação Ambiental. **Revista de Educação Ambiental: Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 448 – 480, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11328. Acesso em: 04 set. 2023.

FALEIRO, Wender; RIBEIRO, Geize Kelle. Na "pinguela" da Formação por área e Interdisciplinaridade nos cinco anos de LEDOC em Goiás: vozes e vieses dos professores formadores. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4365. Acesso em: 04 set. 2023.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo: reflexões sobre cidadania e cultura. **Periferia**: Educação, Cultura & Comunicação, v. 13, n. 1, p. 84-100, 2021.

PIATTI, Célia Beatriz; SILVA, Jucelia Souza da. A mística na Licenciatura em Educação do Campo: imagens, tempos, espaços e experiências. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 179- 197, jan./mar. 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/50069. Acesso em: 04 set. 2023.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. *In*: CALDART, R. S., PEREIRA, I., B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, 2 ed. Rio


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 69–94, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p69. Acesso em: 11 set. 2023.

Submissão em: 18/09/2023
Aceito em: 06/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

# O *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR E OS ARTEFATOS CULTURAIS: uma análise da animação "As aventuras de Peabody e Sherman"[1]

Tuany Barbosa Meneses[2]
Joanalira Corpes Magalhães[3]

**Resumo**: Este artigo tem como objetivo analisar o filme "As aventuras de Peabody e Sherman" a fim de discutir a potencialidade desse artefato cultural para o debate sobre o *bullying*. Esse estudo se fundamenta teórico e metodologicamente a partir dos Estudos Culturais, pós-estruturalistas. Para tanto, a análise foi disposta em dois momentos: (1) análise das representações presentes no filme com relação ao *bullying*. Para esse objetivo, foram analisadas três cenas, em que ocorrem ações recorrentes dessa prática. (2) discussão da potencialidade do filme para o debate sobre o *bullying* na escola, mencionando os diferentes aspectos que fazem com que esse filme possibilite esse debate. Por fim, podemos constatar que o *bullying* é um comportamento que requer significativa atenção dos/as professores/as, por isso propor sua discussão a partir de um artefato cultural se torna potente para se repensar as inúmeras problemáticas imbricadas nesse fenômeno**.**

**Palavras-chave**: Escola-instituição. Educandos. Vida do educando. Problemática do educando. *Bullying*

## BULLYING IN THE SCHOOL CONTEXT AND CULTURAL ARTEFACTS: an analysis of the animation "The Adventures of Peabody e Sherman"

**Abstract**: This article aims to analyze the film "The Adventures of Peabody and Sherman" in order to discuss the potential of this cultural artifact for the debate on *bullying*. This study is theoretically and methodologically based on post-structuralist Cultural Studies. To this end, the analysis was divided into two parts: (1) analysis of the representations present in the film in relation to *bullying*. For this purpose, three scenes were analyzed, in which recurrent actions of this practice occur. (2) discussion of the film's potential for debate on *bullying* at school, mentioning the different aspects that make this film possible. Finally, we can see that *bullying* is a behavior that requires significant attention from teachers, which is why proposing its discussion from a cultural artifact becomes powerful for rethinking the numerous problems imbricated in this phenomenon.

**Keywords**: School-institution. Students. Students' lives. Students' problems. *Bullying*

## BULLYING EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y LOS ARTEFACTOS CULTURALES: un análisis de la animación "Las aventuras de Peabodye Sherman"

**Resumen**: Este artículo pretende analizar la película "Las aventuras de Peabody y Sherman" con el fin de discutir el potencial de este artefacto cultural para el debate sobre el *bullying*. Este estudio se basa

[1] Esse texto foi produzido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de título no curso de graduação em Pedagogia.

[2]Pedagoga licenciada pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Mestranda da pós-graduação pelo programa PPGEDU, da FURG, Bolsista CAPES, integrante do grupo de estudos Ecoinfancias. E-mail de contato: tuanybs23@gmail.com.

[3] Professora Associada do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Furg. Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, da FURG. Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (Gies). E-mail de contato: joanaliramagalhaes@gmail.com.



Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

teórica y metodológicamente en los Estudios Culturales post-estructuralistas. Para ello, el análisis se dividió en dos partes: (1) análisis de las representaciones presentes en la película en relación con el *bullying.* Con este fin, se analizaron tres escenas en las que se producen acciones recurrentes de esta práctica. (2) discusión del potencial de la película para el debate sobre el *bullying* en la escuela, mencionando los diferentes aspectos que hacen posible esta película. Finalmente, podemos ver que el *bullying* es un comportamiento que requiere una atención significativa por parte de los profesores, por lo que proponer discutirlo utilizando un artefacto cultural es una forma poderosa de repensar los numerosos problemas involucrados en este fenómeno.

**Palabras clave**: Escuela-institución. Alumnos. La vida de los alumnos. Problemas de los alumnos. *Bullying.*

## Introdução

No início do ano de 2019, ingressei[4] no curso de Pedagogia licenciatura. Assim que comecei a ter as primeiras disciplinas, me deparei com diferentes formas de instigar meus conhecimentos a partir de diferentes recursos de abordagem de conteúdos, reflexões, de trabalhos e avaliações como forma de ampliar meu aprendizado. Foi quando pela primeira vez em uma aula de História da Educação ouvi falar sobre artefatos culturais – até então eu fazia uma vaga ideia do que se tratava.

A construção de seu significado e sentido se sucedeu mesmo no terceiro ano do curso, diante da disciplina de Metodologia do Ensino de XXX, descobrindo que um artefato cultural pode auxiliar os/as professores/as no planejamento e desenvolvimento das aulas, com intuito de mediar o processo educativo.

Demorei a perceber que artefatos culturais perpassam nosso cotidiano, através de filmes que assistimos, novelas, reportagens, músicas, entre outros. Nesse sentido, comecei a questionar sobre o impacto que eles podem causar no ambiente escolar**,** pois somos produtores e consumidores de cultura. Dessa forma, acredito que utilizá-los como ferramenta para dispor conhecimentos, questionamentos e reflexões pode facilitar a compreensão de certas questões importantes e controversas ao etnocentrismo, o que pode ser percebido diante de algumas atitudes, como nos preconceitos construídos pela linguagem, em “piadas” e em atos de violência, diante da ridicularização de questões étnico-raciais, da cultura de outros povos e crenças religiosas.

[4] Neste primeiro momento do texto faremos uso da escrita em primeira pessoa do singular a fim de apresentar os movimentos de aproximação com o objeto de estudo, nos demais tópicos do artigo faremos uso da terceira pessoa do plural entendendo que a escrita como movimento coletivo.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por isso, a importância de saber como utilizar esse recurso no ambiente escolar, seja na criticidade de seus conteúdos, reflexão, conscientização ou problematização, pois mesmo que o artefato cultural relate esses tipos de preconceitos e violências, ainda assim este pode ser utilizado como proposta pedagógica e não somente reduzir a potencialidade dele a produções escritas sem sentido, meramente para exercitá-la, ou representações artísticas dos personagens; ou seja, é importante explorar as diferentes temáticas apresentadas nele, como proposta de análise e problematização dentro do contexto escolar.

Por esse motivo, optei pela escolha da temática sobre artefatos culturais paralelamente associado ao ensino de ciências, visto que estaria próximo a área de atuação da minha orientadora. Logo, foi devido a isso que acabei encontrando o filme "As aventuras de Peabody e Sherman" dirigido por Rob Minkoff, lançado no ano de 2014. Porém ao assisti-lo percebi que além de sua potencialidade para abordá-lo quanto ao ensino de ciências, ele também apresentava a importante problemática do *bullying* no contexto escolar.

Além disso, ao me deparar com suas cenas referente ao fenômeno *bullying*, me acionaram certas memórias de um período nada agradável que passei no contexto da escola, quando criança o que me fez lembrar também que o *bullying* sofrido me trouxeram consequências quase que irreparáveis, como queda no rendimento escolar, baixa autoestima, falta de confiança. Desse modo, enquanto educadora percebi que esses problemas ocasionados pelo *bullying*, deveriam também ser uma preocupação minha, por isso escolher tal assunto para o meu TCC, poderia contribuir tanto para minha formação quanto para a pesquisa de um problema tão importante como esse no ambiente da escola.

Logo, na perspectiva de utilizar o artefato cultural como reflexão da prática do *bullying,* dos problemas assim provocados por esse tipo de comportamento, através da relação de paternidade representada pelo personagem Peabody que é um cão, que nos possibilita pensar nas diferentes configurações familiares –, pois crianças e adolescentes que possuem famílias dadas como diferentes do que a nossa cultura predomina como "ideal", tendem a se tornar alvo de *bullying* mais facilmente por parte dos/as alunos/as, seja diante de piadas, deboches, estranhamento, agressões físicas, verbais ou mesmo exclusão. Por essa razão, a importância da potencialidade do uso de artefatos culturais, que carregam com eles muito mais que apenas uma produção comercial e de entretenimento, eles também nos educam, nos mostram formas de


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

enxergar o mundo.

Por isso, esse artigo tem como objetivo geral analisar o filme "As aventuras de Peabody e Sherman" a fim de discutir a potencialidade desse artefato cultural para o debate sobre o *bullying*. Como objetivos específicos pretendemos: (a) analisar as representações presentes no filme com relação ao *bullying*; (b) discutir a potencialidade do filme para o debate sobre o *bullying* na escola.

Tal proposta de estudo justifica-se pelo fato do Brasil ser o quarto país com maior prática de *bullying* no mundo, conforme apresenta a reportagem intitulada "Brasil é o quarto país com maior prática de *bullying* no mundo, como aponta Unicef" (Diário do Amanhã, 2017). Nessa reportagem é relatado que 43% dos/as estudantes entre 11 a 12 anos, disseram ter sido vítima de violência física ou psicológica na escola. Além disso, menciona que os países que registraram maior índice de *bullying* na escola foram: República Dominicana (60%), Equador (44%), Panamá (44%) e Paraguai (43%), empatado com o Brasil. Mesmo estando em vigor a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática *bullying* no Brasil podemos perceber o quanto essa violência ainda se faz presente no cotidiano de crianças e adolescentes. Logo, mesmo o *bullying* não sendo um assunto tão atual ainda se encontra muito presente nas escolas, por isso é extremamente importante saber como trabalhar para que essa prática não continue se perpetuando em nossa sociedade.

Segundo a reportagem "Artigo: o *bullying* tornou-se um problema de saúde pública" (Cortes, 2022) para que haja uma conscientização dessa problemática é necessário que se tenha uma parceria da escola, família e profissionais da saúde, como pediatras, psicólogos/as, pois é um problema de saúde pública. Esse fenômeno traz inúmeras consequências às vítimas, principalmente, refletindo não somente em seu rendimento escolar, como também no seu desenvolvimento psicossocial, e em sua saúde como um todo. Contudo os/as responsáveis pelos/as alunos/as também devem observar certos comportamentos de seus/suas filhos/as, pois muitas vítimas do *bullying* sofrem em silêncio, é interessante perceber o porquê a criança ou adolescente não quer ir a aula, ou "mata" aula constantemente, se ela comenta que algum/alguma colega faz comentários que lhe desagradam, se ela tem facilidade de socialização e laços na escola. Tendo o *bullying* como gatilho para a ansiedade, depressão, uma das principais causas de doenças e incapacidade entre adolescentes e o suicídio como terceira


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

principal causa de morte entre eles/as, torna ainda mais indispensável tratar desse assunto no ambiente escolar e na formação de professores/as.

**Referencial Teórico**

Propor uma aproximação do que acontece no filme com o contexto da sala de aula é uma possibilidade, visto que o *bullying* é um assunto de extrema importância, pois corresponde a um comportamento agressivo, repetitivo, com a intenção de maltratar, ferir e ofender, intimidar e feito com frequência entre crianças ou adolescentes em idade escolar geralmente na relação entre pares. Fante esclarece que a definição do *bullying*:

> É compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. O desiquilíbrio de poder caracteriza-se pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, devido a inúmeros fatores (Fante, 2005, p. 28).

Por isso, é um assunto que envolve muitas questões de como a sociedade entende e valoriza o ser humano e as relações sociais, bem como o quanto nos importamos com o próximo. A escola é o local no qual as crianças têm o primeiro contato com diferentes conflitos, e aprender a solucioná-los da melhor forma é fundamental para o desenvolvimento de relações nesse ambiente. Logo, adotar práticas que promovam o debate sobre o *bullying* é uma das possibilidades para dar o enfoque merecido a essa problemática e contribuir para o seu desaparecimento no contexto escolar.

É de extrema importância que nós, enquanto educadores/as, saibamos diferenciar o *bullying* de um conflito isolado, pois existe uma diferença entre a causa de um conflito ocasionado em determinado momento e uma prática repetitiva e intencional, por intimidação e insistência de maltratar, ferir ou ofender alguém. Observar atentamente se o comportamento excedeu os limites do conflito normal na interpretação de Beane (2010), em seu livro direcionado às famílias, acontece quando:

> Tem o objetivo de ferir e prejudicar o seu filho. Parece intenso e tem ocorrido por um significativo período de tempo. A pessoa que intimida seu filho procura ter poder e controle sobre ele. Não há pedidos de desculpas. O comportamento tem impacto negativo sobre seu filho (Beane, 2010, p. 16).


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Diagnosticar e prevenir esses comportamentos é fundamental para a intervenção desse tipo de violência, principalmente no âmbito escolar, onde temos o dever de promover e discutir o respeito às diferenças. Em vista disso, utilizar o filme "As aventuras de Peabody e Sherman" não só como proposta de reflexão, mas também com o intuito de propor a conscientização diante das atitudes da personagem que pratica *bullying* e as reações do personagem Sherman, pode auxiliar e facilitar a discussão dessas questões que permeiam o ambiente escolar, pois esse filme apresenta uma situação de conflito entre os dois personagens, Penny e Sherman, e, ao longo de sua história, apresenta formas de resolver essa situação, além de mostrar que, com respeito às diferenças, é possível se obter uma amizade.

Nesse sentido, se torna importante entender que os artefatos culturais rodeiam não só o ambiente escolar, mas que os/as alunos/as possuem um contato direto com as mídias as quais disponibilizam a eles/as um repertório de saberes, formas de sentir e ver o mundo. Desse modo, entendemos esses artefatos enquanto espaços que educam, ampliando a ideia de que a educação ocorre não somente no espaço escolar. O filme em análise é uma produção cultural que apresenta uma problemática, uma visão, um comportamento imposto ou almejado. Por isso, é tão importante dispor desse recurso na promoção do saber dos/as educandos/as.

Os sujeitos que permeiam o ambiente escolar comentam constantemente sobre o que veem nos filmes, novelas, revistas e reportagens e sobre como esses conteúdos influenciam nos diferentes contextos em que vivem. Por isso, muitas vezes, dispor destes artefatos culturais no planejamento das aulas pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as, além de propiciar uma análise desses conteúdos que antes não se tinha, como estereótipos, padrões socialmente aceitos, assim como comportamentos. Dessa forma, podemos promover espaços de debate sobre temas como ciência, sexualidade, tecnologia, violência, preconceito entre outros que rodeiam as vivências de professoras/es e alunos/as. Sendo assim, conforme Caroline Amaral, Fabiane Caseira e Joanalira Magalhães "os artefatos culturais não são produções 'inocentes', ou mesmo que se resumem apenas a comercialização de produtos ou informações. Eles também nos educam" (2017, p. 126).

Por isso, entendemos que as produções culturais proporcionam uma ampliação de visão de mundo que vão se construindo incessantemente. Diante delas é possível perceber e compreender o atual contexto em que estamos inseridos/as. Assim, elas promovem a construção


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 421-446, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do saber e relações de poder, que para Foucault (1999) seriam ações indissociáveis pois:

> O poder produz saber, que o poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlatada de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1999, p. 31).

Nesse sentido, podemos entender que os saberes que temos, foram/são produzidos a partir de relações de poder, sendo que o poder está presente em qualquer tipo de relação, ou seja, disseminado na sociedade. Por isso, as práticas sociais e culturais são constituídas e permeadas por relações de poder-saber, que muitas vezes atuam na produção e circulação de verdades dadas, socialmente, como universais. Logo, devemos levar em consideração o forte impacto dessas relações de poder na construção do conhecimento.

Sendo assim, os filmes, novelas, séries, comerciais e tantos outros produtos midiáticos exercem relações de poder, promovem sentidos e as vezes até reforçam alguns estereótipos. Joanalira Magalhães e Paula Ribeiro afirmam que "[...] esses artefatos, contém pedagogias culturais que ensinam modo de ser, estar e entender o mundo, construindo e reproduzindo significados sociais" (2013, p. 45). Além disso, ressaltam, ainda, o destaque que a escola tem na produção social de sentidos e significados com relação a diferentes temáticas que circulam dentro do ambiente da escola, como, por exemplo, diversidade, diferença, diversidade sexual, de gênero e étnico-racial, configurações familiares, dentre outras.

Como já dito, a escola é um espaço em que os sujeitos que ali transitam vivenciam diversas experiências e têm contato com as diferentes culturas. Contudo, cabe destacar que entendemos que essa instância social não se constitui como local exclusivo em que somos educadas/os. O entendimento de artefatos culturais nos possibilita ampliar a noção de espaços educativos e perceber a presença das pedagogias culturais as quais nos ensinam modos de entender e construir sentidos do mundo, de si e dos sujeitos.

## Metodologia de análise

O presente trabalho de conclusão de curso, tem como objeto de análise o filme de animação computadorizada em 3D "As aventuras de Peabody e Sherman", de 2014, dirigido por Rob Minkoff, disponível na plataforma *Amazon Prime*. O filme conta a história de um menino adotado por um cão superdotado, famoso cientista que inventou a máquina do tempo,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

porém mesmo possuindo um potente currículo intelectual por fazer várias viagens no tempo com seu pai e, assim, ter acesso a imprescindíveis momentos históricos e explicações sobre a ciência, Sherman precisa ir para a escola. Justamente por ser tão inteligente e ser o único menino adotado por um cão, ele começa a sofrer na escola *bullying* da personagem Penny.

Sabendo da potencialidade que as produções culturais possuem no contexto escolar e sua relevância quanto aos diferentes espaços que educam os sujeitos, não podemos deixar de considerar os diferentes produtos midiáticos que carregam consigo pedagogias culturais que proporcionam formas de sentir e enxergar o contexto em que vivemos. Nesse viés, o filme em análise será investigado a fim de percebermos o seu potencial para abordar a temática do *bullying.* Assim, será visto em caráter exploratório, o quanto esse artefato cultural que não é uma produção inocente – pois carrega inúmeras representações de personagens, sentimentos e valores que nos levam a pensar e enxergar determinadas questões de determinadas maneiras – pode contribuir para elencar as representações do comportamento *bullying* no espaço escolar e como ele acarreta inúmeras consequências às vítimas e quem as presencia.

Nesse sentido, é importante abordar também a potencialidade do filme "As aventuras de Peabody e Sherman" quanto ao debate sobre o *bullying*, por ser um comportamento presente no ambiente da escola e que deve ser trabalhado para que sua prática seja excluída desse cenário. Dessa maneira, o filme será analisado como artefato cultural, diferentemente de uma visão pautada apenas no entretenimento dessas mídias. Para as análises, organizamos os dados em dois eixos de análise. No primeiro eixo, analisamos as representações presentes no filme com relação ao *bullying*. Para tanto, foram analisadas três cenas, em que ocorrem ações recorrentes do *bullying*. Na primeira cena, vimos a provocação da personagem Penny no refeitório da escola, em que a personagem pergunta ao menino Sherman se seu lanche seria ração. Na segunda cena, Penny joga longe o sanduiche de Sherman e fica zombando dele na frente de todos/as os/as seus/suas colegas e ainda fala frases como "pega cachorrinho, pega o seu lanche". E, na terceira cena, Penny pega um pertence de Sherman e não deixa que ele o pegue de volta, sem que ele pule que nem um cão.

No segundo eixo de análise, discutimos a potencialidade do filme para o debate sobre o *bullying* na escola, mencionando os diferentes aspectos que fazem com que esse filme possibilite esse debate. Como exemplo citamos o comportamento da personagem Penny. Ela


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 421-446, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

apresenta comportamentos de um perpetrador, sendo que a intimidação que a personagem acomete na vítima do *bullying* faz com que os/as colegas de escola também tenham medo de tentar ajudar Shermam a sair dessa situação de controle exercida por Penny. Conforme a narrativa do filme, tal comportamento de Penny não é visto como um problema da direção da escola e pela representante da proteção à criança. A humilhação repetitiva exercida sobre a vítima se justifica, no enredo da história, pela configuração paterna do personagem ser vista como incomum, ou seja, Shermam é um ser humano e seu pai é um cão.

Por esse viés, nos debruçamos nos conceitos de artefatos e pedagogias culturais os entendendo enquanto espaços e processos que nos educam e nos constituem. Por esse viés, discutimos como essa produção cultural pode contribuir para promover a reflexão da prática do *bullying*, que é uma questão de saúde pública e que pode acarretar inúmeros problemas às vítimas desse comportamento. Por isso torna-se indispensável abordar tal temática diante de um artefato cultural que também é um recurso que promove a construção do conhecimento e pensar esse tema no campo da educação.

## ***Bullying*** **na escola e sua abordagem nos filmes**

Muito se tem discutido quanto ao combate a qualquer forma de violência no contexto escolar, que muitas das vezes acabam por ocasionar a prática do *bullying*. Ao mesmo instante que não é um assunto novo, pois seu estudo teve início há mais de duas décadas, as suas causas e recorrências geralmente não ganham a significativa importância que deveria ter, já que é uma questão social extremamente preocupante Cleo Fante (2005) acredita que:

> A atenção da sociedade só se volta para o problema quando os meios de comunicação, de forma sensacionalista, divulgam as tragédias ocorridas nas escolas, gerando insegurança para a comunidade escolar, sem que suas verdadeiras causas sejam enfocadas (Fante, 2005, p. 30).

Foi somente após um terrível evento em uma escola no Rio de Janeiro no ano de 2011, conforme a reportagem "Lei de combate ao *bullying* completa um ano de vigência" no website do Senado (Baptista, 2017), em que relata que um jovem que matou 10 doze crianças a tiros devido ao *bullying* cometido a ele no tempo em que estudou nessa escola, é que se passou a pensar em algo a ser feito quanto ao *bullying* no Brasil. Dessa forma, no ano 2015 foi instituída a lei 13.185, a qual tem como objetivo instituir o Programa de Combate à Intimidação


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Sistemática o (*bullying*), assim como qualquer tipo de violência dentro do ambiente escolar. A partir disso, começou-se assim a levar professores/as a pensar e explorar novas formas de discutir sobre o *bullying,* e assim fazer com que os/as alunos/as se conscientizem dos malefícios desse comportamento.

Nesse sentido, não podemos deixar de evidenciar o importante espaço em que a temática sobre *bullying* no ambiente escolar tem ganhado nas produções cinematográficas, afinal existe uma significativa recepção de filmes que tratam desse problema social. Logo, ao percebermos que o *bullying* só recebe a atenção que merece diante de noticiários que relatam sobre as tragédias acometidas devido a ele, filmes e novelas e tantos outros produtos midiáticos presentes no convívio dos/as estudantes reproduzem tal situação. Sendo assim, deve ser levado em consideração esses artefatos culturais, que contém pedagogias culturais que fazem com que esses/as alunos/as e professores/as e a comunidade escolar entendam a necessidade de se combater o *bullying* nesse ambiente.

Além disso, os filmes despertam diferentes emoções nos/as telespectadores/as, como destacado por Gislaine Leite e Roney Castro "[...] eles seduzem o público produzindo sensíveis experiências e incitando problematizações e subversões diante de enredos que buscam impor normas" (2022, p. 119). Por isso, a relevância de se promover a discussão do *bullying* diante desse artefato cultural, que se encontra presente no cotidiano dos alunos e das alunas.

Nesse viés, com o intuito de ressaltar qual a potencialidade desse artefato cultural para o debate sobre o *bullying* na escola, foi feita uma análise de cenas em que apresentam representações desse comportamento e suas características marcantes quanto a isso. Por isso, o filme não será analisado integralmente, mas sim somente quanto ao que nos interessa, neste momento, com relação *bullying*.

## Delineando algumas análises

Sabemos que os artefatos culturais são constituídos de pedagogias culturais, as quais nos ensinam determinadas representações, sentidos e significados sobre o mundo e os sujeitos. Para Joanalira Magalhães e Paula Ribeiro "são muitos os espaços, além da escola, que nos educam, que veiculam conhecimentos e significados" (2014, p. 39). Por isso, a importância de discutir a representação do *bullying* a partir das cenas do filme selecionado para análise nesse


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

texto, que diante das diversas pedagogias culturais presentes é possível propor uma aprendizagem quanto ao comportamento *bullying*.

Iniciamos esse movimento de análise apresentando o personagem Sherman, representado como um menino esperto, cativante e muito inteligente, porém com um comportamento diferente da maioria das crianças da sua idade. Sherman foi adotado por um cão, diferentemente das outras crianças do contexto desse filme que teriam pais e mães humanos. Tal configuração familiar (Shermam ser um humano e seu pai ser um cão) será o foco e a motivação para que Sherman sofra *bullying* na escola.

Quando Sherman chega na porta de sua escola conduzido por seu pai, já é possível perceber na cena duas meninas que começam a cochichar comentários, ao mesmo tempo que olham para Sherman e Peabody, seu pai. A partir dessa cena do filme, podemos pensar o quanto o diferente do que é dado como "normal" é objeto de críticas, comentários e deboches. Para Tomaz Tadeu da Silva [...] "a diferenciação é o processo pelo qual a identidade e a diferença são produzidas" (2000, p. 76). Contudo, nesse processo acabam por ocorrer também a exclusão, pois.

> Podemos dizer que onde existe diferenciação, ou seja, identidade e diferença-aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais") (Silva, 2000, p. 81).

Desse modo, identidade e diferença seriam produções culturais e sociais, pois, teríamos a identidade como aquilo que sou, e a diferença a marcação da diferenciação do que a identidade assume. Conforme Silva (2000, p. 74), a "[...] identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', [...]" e a diferença "é concebida como uma entidade independente. Apenas neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é". Para esse autor, identidade e diferença são determinadas de forma mútua e interdependentes, sendo resultado de atos de criação na e pela linguagem. Kathryn Woodward (2000), corrobora ao afirmar que a identidade é sobretudo produzida pelas marcações da diferença, assim como


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

também ocorre com os conceitos de normal e anormal. Portanto, como todas as produções sociais e culturais essas ganham força diante das diversas pluralidades que nos interpelam no cotidiano, e cabendo a nós "naturalizá-las" ou problematizá-las.

Logo, para Suzana Barros "a escola é um espaço social e cultural, em que questões referentes aos corpos, gêneros, sexualidades, a diversidade, o preconceito, se fazem presentes" (2022, p. 285) e ressalta também que esses assuntos não estão presentes somente nas vivências dos/as estudantes, mas também nos textos, livros, filmes, músicas e brincadeiras, o que torna imprescindível propor o debate acerca deles.

Posteriormente, a esse momento inicial que já demarca o que o personagem Sherman virá a enfrentar na escola, diante de sua configuração paterna ser vista como incomum, temos a primeira cena na qual (Figura1), ocorre a primeira representação do comportamento *bullying*, que é a cena em que Penny sugere que o lanche de Sherman seria ração (As aventuras de Peabody e Sherman, 2014, 13:53:00).

Figura 1: Cena em que Penny pergunta a Sherman sobre seu lanche.

Fonte: Youtube.

Diante dessa cena, podemos perceber que o personagem Sherman ainda não entende o que a personagem Penny pretende ao intimidá-lo quanto seu lanche ser ração, já que seu pai é um cão. Sherman não via como um problema seu pai ser um cão. Logo, ele não entende os diferentes preconceitos que circulam nesse espaço, e o quanto as diferenças são realçadas.

Desse modo, podemos pensar o quanto esses discursos influenciam na construção do conhecimento que temos, pois, a personagem Penny estaria a dar continuidade na perpetuação de um saber que já circula em nosso meio social, que é o de que a constituição familiar seria formada somente por um homem, uma mulher e seus/suas filhos/as. No entanto, o filme mostra


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

outra possibilidade de configuração familiar, questionando assim o saber de Penny.

Além disso, a personagem Penny percebe a inocência de Sherman e que, por isso ele não será capaz de se defender das provocações e intimidações feitas por ela. Segundo Allan Beane, as crianças intimidam umas às outras porque "querem dominar os outros, exercer poder e controle sobre as outras crianças para prejudicá-las. Elas gostam de se sentir grandes aos olhos de seus iguais" (2010, p. 24).

O que nos leva a pensar porque as crianças necessitam tanto se reafirmar dentro do ambiente escolar, as motivações que levam a prática de intimidar, provocar e controlar torna-se repetitiva e constante no ambiente da escola, o que acaba por ocasionar o *bullying*. Segundo Beane [...]" agressores e vítimas são produtos de nossa sociedade e reflexos da qualidade de nossas famílias, escolas e comunidade" (2010, p. 39). Possivelmente, as crianças só estejam a reprisar aquilo que elas percebem diante de nossas ações, posicionamentos, ou seja, a forma como agimos em frente a solução de conflitos e discussões.

Ademais, podemos perceber um tipo de *bullying* verbal ainda nessa cena. Diante da provocação de Penny ao deduzir que o lanche de Sherman seria ração, pois se seu pai era um cão ele também seria, a personagem deseja incitar a ideia de que Sherman acataria ordens como um cão. Cabe ressaltar que este tipo de *bullying* pode se tornar ainda mais prejudicial à criança, uma vez que:

> O bullying verbal às vezes pode ser mais doloroso que o físico. Infelizmente, algumas crianças aprendem muito depressa que "paus e pedras podem quebrar meus ossos, mas palavras podem ferir mais e por muito mais tempo". Como apelidos ofensivos, comentários insultuosos e humilhantes, provocação repetida, comentários racistas e assédio, ameaças e intimidação e cochichar sobre a criança pelas costas (Beane, 2010, p. 21).

Dessa forma, o *bullying* verbal acarreta inúmeros malefícios nas vítimas, mais até do que os outros tipos de *bullying*, pois suas marcas não são visíveis a nós educadores/as, mas os sentimentos que a vítima passa a ter após sofrer várias intimidações verbais, críticas e apontamentos quanto a características físicas, configuração familiar, gênero, marcadores étnico-raciais, dentre outros são extremamente preocupantes e acabam por acompanhá-la até a vida adulta e seus vestígios podem ser percebidos diante de atitudes como falta de confiança em si, baixa autoestima, dificuldades de socialização.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2: Penny joga longe o sanduíche de Sherman.

Fonte: Youtube.

É importante salientar a segunda atitude da personagem Penny (figura 2), após ela sugerir que o lanche de Sherman era ração, situação na qual ela é bem mais violenta querendo intimidar e ridicularizar Sherman publicamente, mostrando que ele é um cão e, por isso, iria pegar o lanche o qual ela atirou longe, mencionando frases como "vai cachorrinho pega o seu almoço, pega, vai pegar, Sherman vai pegar o seu rango seja um cachorro bonzinho" (As aventuras de Peabody e Sherman, 2014, 14:23:00). Sherman sem muitas opções, se curva, e abaixa a cabeça e vai pegar o seu lanche no chão, enquanto todos/as às pessoas do refeitório dão risadas e alguns até falam frases como "Que humilhação!".

Desse modo, é possível perceber que a personagem Penny se torna foco das atenções, diante de suas atitudes que configuram o *bullying*, ela mostra aos/às seus/suas outros/as colegas que Sherman se caracteriza como uma vítima fácil de intimidar, zombar e ridicularizar. E, assim, mais uma vez prevalecendo uma hierarquia dentro da escola, na qual Penny é vista como a menina perfeita e popular, enquanto Sherman seria o menino inocente e estanho por ter um pai cão, que no caso não sabe e não tem como se defender das agressões físicas e verbais direcionadas a ele.

Penny querer ser o foco das atenções quando faz *bullying* com Sherman seria uma das principais características de um/a agressor/a, pois o fenômeno *bullying* tem como característica principal um/a aluno/a querer se mostrar mais forte entre os/as outros/as, por isso procura uma vítima na qual ele/a sabe que não saberá como reagir para se defender ou sair dessa situação. Cleo Fante aponta que:

> O bullying é um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 421-446, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. (Fante, 2005, p. 29).

Essas "brincadeiras" só fazem com que a vítima de *bullying* se sinta cada dia mais e mais "pequena" diante das "brincadeiras" de seu/sua agressor/a e conforme sua recorrência se torna cada vez mais consecutiva vai aumentando as angústias e descontentamentos do/a aluno/a com o ambiente escolar. Cabe destacar que esse aspecto é muito preocupante, pois a escola é local no qual elas possuem o primeiro contato com outras crianças e assim aprendem a conviver com as diferenças e é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e social. Além de também essas atitudes irem contra uma das competências gerais da Educação Básica, presente na Base Nacional Comum Curricular:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Logo, a escola deveria ser o lugar em que as crianças tivessem a oportunidade de se desenvolverem integralmente, pois, seu desenvolvimento social também é de imensa importância, é através deles que os/as alunos/as aprenderão valores extremamente necessário à sua futura vida em sociedade. E diante da construção desses valores, diminuir cada vez mais as causas de violência dentro do ambiente escolar e nos demais espaços sociais.

Sherman inicialmente tinha muita curiosidade e vontade de ir para a escola e aprender mais sobre Ciências, História, fazer amigos/as. Porém, após as atitudes de Penny no refeitório da escola, se configura o *bullying*, e já é possível perceber outra postura do personagem em relação ao ambiente da escola. Mudança essa em que é notável também em uma vítima de *bullying*, diante do medo, estresse e ansiedade só de pensarem em ir a aula o que muitas das vezes pode fazer com que a criança minta que está doente para não ir à escola, ou até "mate aula" (Beane, 2010).

Retomando a análise da cena anteriormente mencionada, podemos perceber que os/as outros/as alunos/as presentes no refeitório ficarem assistindo as ações de Penny e alguns/algumas fazem comentários como "que humilhação" quando Sherman acata as ordens de Penny e vai em direção ao seu sanduíche, o qual Penny jogou no chão. Este seria outro


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

elemento marcante do *bullying*, pois, sem a plateia e o incentivo para a ação esse comportamento não tem porque ocorrer.

Segundo Guimarães (Jacinto, 2012), professor e orientador pedagógico, em sua entrevista intitulada "Melhor maneira de acabar com o *bullying* é eliminar a plateia", no website Cruzeiro do Sul, acredita que uma das medidas para se abolir o *bullying* dentro da escola, seria adotar medidas para que a plateia não compactue com o/a autor/a do *bullying*, endossando suas ações. Sendo assim, é possível perceber que não só agressor/a e vítima devem receber o foco da atenção no comportamento *bullying*, mas também devemos nos preocupar com as ações dos/as outros/as alunos/as que presenciam tal comportamento no ambiente da escola, pois suas atitudes diante do *bullying* também influenciam na continuação desse fenômeno.

A última cena a ser analisada quanto a representação do *bullying* mostra Sherman novamente sendo exposto. Nesse trecho do filme Penny pega um apito canino que Sherman ganhou de seu pai e não deixa que ele o pegue de volta sem que pule como um cão (Figura 3). Essa cena seria ainda mais agressiva do que anterior pois, além de ridicularizar ainda mais Sherman em frente a todos/as, ela ainda detém a posse de um pertence do menino, o qual seria muito importante para ele, porque seu pai lhe deu de presente com todo carinho para que se ele precisasse dele era só usar o apito canino que ele viria até ele.

Figura 3: Penny pega um pertence de Sherman.

Fonte: Youtube.

A partir desse momento é possível perceber que Sherman já não aguenta mais as provocações de Penny e que se sente muito humilhado, diante do fato de ter que pular que nem um cão para pegar o presente de seu pai de volta. O que acaba por acarretar uma série de ações


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 421-446, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ainda piores dos dois personagens, pois Sherman fica muito irritado e tenta pegar seu apito de volta e Penny segura-o pelo pescoço, mencionando frases como “Vamos Sherman admita você é um cão, só irei te soltar se você pedir que nem um cãozinho, vamos lá Sherman pede.” (As aventuras de Peabody e Sherman, 2014, 15:03:00). Ao mesmo instante todos/as os/as alunos/as gritam expressões como “briga, briga, briga”.

Por fim, o único meio que Sherman encontra para sair dessa situação fora de controle, em que Penny lhe segura à força, é mordendo o braço dela, pois, diante das circunstâncias de que ninguém lhe ajuda, o medo e o aborrecimento tomam conta dele fazendo com que haja impulsivamente. As vítimas de *bullying* pedem ajuda mesmo sem falar, diante de suas ações, expressões e sentimentos e é possível perceber que elas esperam receber ajuda de alguém nesse instante que sofrem as provocações, sejam dos/as alunos/as ou da própria escola. Porém, quando se veem sem o que fazer podem sim responder com atitudes também violentas (Fante, 2005).

É importante destacar que tanto esta última atitude que seria a mais violenta no *bullying* cometido contra Sherman, que fez com que ele também tivesse uma atitude reativa, agressiva, todas elas ocorreram no período do recreio, no refeitório em que não havia a presença de ninguém da composição da escola, a não ser alunos/as o que também influencia muito a recorrência do *bullying* nos outros ambientes da escola, que não somente a sala de aula. A ausência dos/as professores/as ou de outros/outras profissionais da escola, nesses momentos, seria um dos principais problemas para se identificar o *bullying*, que na maioria das vezes é ocorrido nesses outros espaços (Fante, 2005).

Vimos que o tema *bullying* deve receber significativa atenção dos/as professores/as e profissionais da escola, pois ainda segundo a autora supracitada, as vítimas de *bullying* não costumam falar e nem contar aos/as professoras/as, família ou responsáveis sobre o *bullying* cometido a elas/eles. Em razão de acreditarem que por esses comportamentos tornarem-se repetitivos e acompanhados por outros/outras alunos/as e por serem frágeis, quanto a capacidade de se defenderem acabam por constatar que são merecedores/as desses tipos de agressões.

É notável que Sherman apresenta as emoções de uma vítima de *bullying*, quando Penny toma seu apito, que para ele era de imensa importância, Sherman fica aterrorizado e sem saber o que fazer e até enche os olhos de lágrimas. Logo, a presença de algum/alguma profissional da escola, nesse momento para que pudesse perceber e controlar a situação é extremamente


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

necessária para que essa prática diminua cada vez mais nas escolas. A estudiosa Cleo Fante faz um notável apelo aos/às educadores/as referente a esse tipo de situação:

> Por favor, valorizem os sentimentos que as vítimas expressam e entendam que para elas é muito difícil falar sobre o que está ocorrendo. Não pensem que aprenderão aos trancos a se desvencilharem de situações difíceis como essas. Se estão pedindo a sua ajuda é porque já não suportam mais o peso do sofrimento (Fante,2005, p. 51).

Desse modo, torna-se extremamente necessário que as escolas adotem medidas que ajudem professores/as e os/as outros/outras profissionais da educação a terem consciência do que ocorre nos períodos em que os/as alunos/as se encontram nesses momentos mais livres, propícios a provocações e agressões para que, assim, a escola tenha o conhecimento de onde e como ocorre o *bullying* na escola. Como dito, o *bullying* é um problema social, que traz consigo problemas culturais, dados como normalizados em muitos espaços, pois muitas vezes é visto como apenas um conflito isolado ou ainda como uma situação na qual, a criança deve aprender sozinha como se defender, mesmo sem saber como.

## Potencialidades do filme para o debate sobre *bullying*

Diante da pretensão de acreditarmos no significativo potencial que os artefatos culturais possuem dentro e fora do ambiente escolar, iremos abordar alguns elementos relevantes quanto à perspectiva de discutir sobre a problemática do *bullying* a partir desse filme no ambiente escolar, uma vez que:

> Tal como a educação as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade (Silva, 2004, p. 139).

Desse modo, podemos iniciar por problematizar as atitudes da personagem Penny, a autora do fenômeno *bullying* no filme. Penny é vista como uma figura a ser seguida na escola, pois é popular e bonita. Porém suas atitudes diante da chegada de um novo aluno, que se diferencia dos/as demais por causa de sua configuração paterna ser incomum, são de intimidar, ridicularizar e provocar. Além de acabar por intimidar os/as outros/as colegas fazendo com que tenham medo de tentar ajudar Sherman a sair dessa situação fora de controle exercida por Penny.


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 421-446, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com o intuito de promover uma reflexão das atitudes de Penny, pois suas ações apresentam comportamentos de um/a perpetrador/a, que acabam por gerar sérios impactos que não somente à vítima, mas a todos/as ao seu redor, fazendo com que tenham medo de se tornarem a próxima vítima, por isso acabam por não se posicionar diante do *bullying* ou fingem não presenciar ou até mesmo apresentam alguma atitude de aceitação, para que também não se tornem os/as próximos alvos. Logo, é possível perceber o quanto as atitudes do/a agressor/a influenciam diretamente em seu meio social escolar, pois segundo:

> Seu comportamento agressivo influenciará nas atitudes dos alunos, promovendo interações ásperas, veementes e violentas. Devido ao temperamento irritadiço do agressor e à sua acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força, as adversidades e as frustrações menores que surgem acabam por provocar reações intensas (Fante, 2005, p. 47-48).

Dessa forma, a partir das características das atitudes de Penny com o personagem Sherman é possível propor um debate e reflexão de como o *bullying* ocorre dentro do ambiente escolar e, assim, provocar inúmeras discussões dos malefícios desse fenômeno à vítima e aos/as outros/as alunos/as. Como por exemplo, as humilhações acometidas ao personagem Sherman, como elas podem influenciar em seu desempenho social, escolar e também o seu descontentamento com esse espaço da escola. Para proporcionar uma educação integral do/a educando/a, segundo Antoni Zabala é necessário que seja levado em consideração todos os conteúdos de aprendizagem não só aqueles contidos nas disciplinas, mas também aqueles que "possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social" (1998, p. 30).

Nesse sentido, é importante destacar o quanto a identidade do que somos é marcada pela diferença do que não somos, e o quanto esse processo de diferenciação é enaltecido de maneira negativa muitas vezes. Segundo Silva (2000), tanto a identidade quanto a diferença seriam resultados de atos de criação linguística, ou seja, elas não são essências e naturais, elas são produzidas por meio da linguagem, na qual estaria vinculada sempre a inúmeras diferenciações, que nunca são neutras e inocentes.

> Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais,


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (Silva, 2000, p. 81).

Por isso, a identidade e a diferença estariam profundamente correlacionadas a relações de poder, no qual ocorre inúmeras classificações, delimitando quem pertence, quem não pertence, quem é aceito e quem não e assim socialmente, por conseguinte. Por isso, promover a discussão das diferenças e do quanto socialmente a percebemos, sendo, como no caso do filme, motivo do *bullying* sofrido na escola, é uma das possibilidades de se problematizar os processos de produção cultural dos sujeitos e dos sentidos que atribuímos as diferenças.

Cabe salientar que no filme "As aventuras de Peabody e Sherman", ao longo de seu enredo existe um momento em que aparece Peabody fazendo uma retrospectiva de momentos marcantes que passou com Sherman, até o dia em que ele o encontrou ainda bebê em um corredor escuro em uma rua na cidade. Posteriormente a esse momento, aparece Peabody se recordando da fala do juiz em seu processo de adoção do menino Sherman, (As aventuras de Peabody e Sherman, 2014, 21:13:00) "Se um menino pode adotar um cão, não vejo porque então um cão não possa adotar um menino".

Logo, diante da fala do juiz em sua decisão de conceder a guarda a Peabody e ele ser um pai zeloso e preocupado com a educação do filho, isto é, ele ter todas as características de um bom pai, é uma maneira de desnaturalizar paradigmas sociais e, assim, também, problematizar a identidade e a diferença. O filme não traz somente, a proposta para com o respeito às diferenças, mas também de problematizá-las, mostrando que diferentes todos/as nós somos, pois sem a diferença não seriamos quem somos, e é a diferença que traz a possibilidade de mudanças, formando outras identidades.

É importante salientar o comportamento do pai de Penny, que aparece constantemente dando atenção ao seu celular e deixando de lado sua filha, além de também não dar a menor atenção as atitudes agressivas da filha na escola. Logo, esse comportamento do pai de Penny, sendo ausente quanto a preocupação com as atitudes da filha, seria, conforme o enredo do filme, um dos principais motivos da prática e da perpetuação do *bullying* que ela comete à Sherman. Conforme, Cleo Fante ''[...] as causas desse tipo de comportamento, segundo especialistas devem-se a carência afetiva, a ausência de limites" (2005, p. 61) o que é possível perceber que Penny possui determinada carência


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 421-446, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e falta de atenção do pai e que, por isso, ela age de maneira a chamar a atenção dele.

Logo, esse tipo de comportamento de Penny como uma "reação à falta de atenção paterna" deveria também receber atenção da direção da escola. No filme, após Sherman morder o braço de Penny para conseguir sair daquela situação fora de controle que Penny gerou no refeitório da escola, o diretor juntamente da representante da proteção da criança, chama o Sr. Peabody para relatar o comportamento de Sherman, que é visto como fora do comum e devido Sherman ser adotado por um cão, não dando atenção alguma ao *bullying*.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar também as falas e o posicionamento da representante da proteção à criança, Ms. Grunion, diante do ocorrido, "ele a mordeu a situação está feia, afinal você é um cão" "é normal as crianças provocarem o que não é normal é morderem, é obvio que é devido a maneira, na qual ele está sendo criado" (As aventuras de Peabody e Sherman, 2014, 16:39:00). A partir dessa cena da personagem do filme, podemos perceber que essa escola não dá a devida atenção para o fenômeno *bullying* e ainda age de maneira preconceituosa e vê como problema somente aquilo que vai contra a norma.

Para Silva "[...] Normalizar, significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas" (2000, p. 83), que nesse caso seria o comportamento de Sherman se assemelhar a de um cão. Contudo, o comportamento de Penny não é se quer questionado, pois sua constituição familiar não apresentaria nenhum problema, por estar de acordo com o padrão culturalmente e socialmente aceito comportamento de Sherman se assemelhar a de um cão, porém o comportamento de Penny não é se quer questionado, pois sua constituição familiar não apresentaria nenhum problema, por estar de acordo com o padrão culturalmente e socialmente aceito.

Tal cena nos possibilita pensar o quanto esses modos de condução presentes nessa escola evidenciam o fato do quanto ainda o *bullying* é tão presente no ambiente escolar, pois, segundo as autoras Juliana Ferreira e Helenice Tavares (2009, p. 196):

> O bullying deve ser tratado com grande importância pela escola, família e sociedade por ser um fator de violência que demonstra desigualdade e injustiça social, além de pressões psicológicas ou físicas por parte do agressor, desacatando e degradando as diferenças, bem como, consequências físicas e emocionais de curto e longo prazo, as quais podem causar dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais e legais (Ferreira, Tavares, 2009, p. 196).

Nessa perspectiva, podemos destacar que, para que o *bullying* não ocorra no ambiente


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escolar, é necessária uma união das famílias, escola e mudanças em nossa sociedade. Pois a articulação da escola, família e comunidade, deve haver um significativo incentivo estatal à discussão de políticas de engajamento desta tríade em ações educativas (Santos, 2020) para que assim este problema seja encarado de maneira a vê-lo como causa de inúmeras problemáticas em nossas escolas, como preconceito, agressividade, exclusão, violência e evasão. Assim também abordar a identidade e a diferença de maneira a questioná-las, pois, conforme Silva (2000), uma das maneiras de se fazer isso seria apostando em uma "pedagogia da diferença", pois não basta somente questionar a identidade, mas sim, também, a todas as relações de poder, em que elas estariam associadas, pois, sem a diferença, seriamos todos/as iguais, como se o mundo fosse sempre o mesmo. Passando a ver na diferença a possibilidade de aprender e conhecer o/a outro/a.

## Considerações finais

Tendo em vista o que foi observado e passando a olhar para um artefato cultural enquanto um espaço que educa e uma ferramenta pedagógica para promoção do debate, podemos perceber o quanto esse recurso é importante para a atuação docente. Os filmes proporcionam uma aprendizagem através do lúdico e apresentam questões importantes quanto a reflexão de comportamentos em nossa sociedade, neste caso, o *bullying* ainda sendo um problema constante no ambiente escolar, o que torna esse assunto fundamental a ser discutido.

Perante a isso, podemos perceber que o artefato cultural "As aventuras de Peabody e Sherman" possui potencialidade para se discutir sobre *bullying*, pois foi possível enxergar, em suas cenas, o quanto esse comportamento influencia no contexto social, proporcionando um descontentamento pessoal a vítima e a todos/as presentes. Conforme Fante (2005) e Beane (2010), a melhor maneira de tentar diminuir a recorrência do *bullying* seriam por meio de estratégias sociais educativas que melhorem as relações interpessoais.

Como vimos, as causas do fenômeno *bullying* são multifatoriais, como a falta de processo formativo nas escolas, para a orientação às famílias de como lidar e perceber que seus/suas filhos/as podem estar sofrendo *bullying*, ou até mesmo praticando-o. Além disso, existem inúmeros fatores culturais, como diferenças sociais, corporais, étnicas entre outras, que influenciam o preconceito e/ou a diferenciação, que muitas vezes coaduna com a prática de


Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 2, p. 421-446, mai./ago., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

comportamentos que podem vir a provocar o *bullying*. Por isso, é tão importante que exista um acesso maior a essas informações, para que assim sua recorrência seja cada vez menor no ambiente da escola.

Logo, propiciar o debate sobre o *bullying* a partir de algumas questões abordadas em "As aventuras de Peabody e Sherman" – como o posicionamento da escola diante do *bullying*, o comportamento da personagem Ms Grunion determinando o que é normal ou anormal, falta de apoio da escola, preconceito quanto a uma configuração paterna e familiar diferente, comportamento do/a autor/a e vítima de *bullying*, reflexos do fenômeno *bullying* nos/as outros/outras alunos/as – torna-se necessário a fim de discutir tais questões no curso de formação de professores/as, pois, não levar em discussão tais comportamentos é o mesmo que silenciar questões tão relevantes de serem trabalhadas no ambiente escolar.

Além disso, o filme mostra a importância de se trabalhar os processos de diferenciação, no qual a identidade e a diferença estariam em estreita relação com as relações de poder – de incluir e excluir, preconceito, exclusão, ou seja, várias outras problemáticas sociais que geram inúmeros conflitos e como o mais frequente o fenômeno *bullying*, que pode acarretar em sequelas ainda piores, como evasão, violência e depressão. Assim, é relevante propor o debate sobreo *bullying* como um problema de saúde pública extremamente preocupante.

Por isso, é importante salientar que ser professor ou professora deve estar atento/a com essa questão, pois este/a deve estar disposto/a a propor conexões do cotidiano dos/as alunos/as com o conteúdo e as diferentes demandas sociais que se apresentam nesse ambiente. Propor uma reflexão do comportamento *bullying* a luz de um filme requer saberes específicos, pois existem tantas outras questões envolvidas nesse comportamento, na qual somente um/a educador/a com formação específica, demandada no artigo, poderia perceber.

É imensurável mencionar o quanto o papel do/a professor/a sofreu inúmeras mudanças quanto a sua atuação docente. Antes visto, na modernidade como aquele/aquela que transmitia conhecimentos, produzidos por outros/as para os/as alunos/as (GERALDI, 2010), para agora mediador/a do conhecimento, proporcionando as ferramentas necessárias para que o/a educando/a se torne protagonista de seu próprio processo educativo. Por isso, os/as professores/as desempenham um papel fundamental na educação dos alunos e das alunas. Despertando a curiosidade frente a questionamentos acerca do que é dado natural e essencial


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

em nossa sociedade, além de promover a construção de valores e princípios extremamente necessários, como o respeito e reconhecimento das diferenças.

Dessa forma, o presente estudo, nos possibilita pensar o quanto a profissão docente é um desafio, pois temos que dar conta de inúmeras problemáticas sociais que nos interpelam no cotidiano escolar, e assim fazer com que sejam questionadas muitas delas, e também cada dia mais procurar explorar diferentes formas de promover a construção do conhecimento dos/as alunos/as. Os/As professores/as jamais devem abandonar a busca por novas propostas educativas como essa proposta neste estudo, refletir sobre o *bullying* no contexto escolar diante de um filme.

**Referências**

AS AVENTURAS DE PEABODY E SHERMAN [Mr. Peabody & Sherman]. Direção de Rob Minkoff. Produção de Alex Schwarts e Denise Nolan. Roteiro de Craig Wright. 28 de fevereiro de 2014. Produtoras: DreamWorks Animation, Pacific Data Images, Bullwinkle Studios. Distribuição: 20th Centurty Fox, 2014.

AMARAL, Caroline; CASEIRA, Fabiane; MAGALHÃES, Joanalira. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos gêneros e sexualidades. *In*: RIBEIRO, Paula Regina; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande, RS: Furg, 2017. p. 121-134.

BAPTISTA, Rodrigo. Lei de combate ao bullying completa um ano de vigências. Senado Notícias, 7 abr. 2017. Disponível em:https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/07/lei-de-combate-ao-bullying-completa-um-ano-de-vigencia#:~:text=O%20projeto%20de%20lei%20da,a%20lei%20est%C3%A1%20em%20vigo. Acesso em: 17 Mai. 2022.

BARROS, Suzana. "Aprendendo a respeitar as pessoas independente de sua cor, raça, gênero, idade, classe social": um relato de experiência sobre um projeto de pesquisa que envolve os direitos humanos. *In*: RIZZA, Juliana.; SILVA, Gisele**. Estratégias de Resistência nas Escolas**: experiências com o debate de gênero e sexualidade. Rio Grande, RS: Furg, 2022. p. 284-301.

BEANE, Allan. **Proteja seu filho do bullying:** impeça que ele maltrate os colegas, ou seja, maltratado por eles. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2010. 235 p.

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


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 28 nov.2022.

CORTES, Daniela: Artigo: o bullying tornou-se um problema de saúde pública. **Tudo em dia**, Disponível em:https://www.tudoemdia.com/artigo-o-bullying-tornou-se-um-problema-de-saude-publica. Acesso em: 28 jun. 2022.

DIÁRIO DO AMANHÃ. Brasil é o quarto país com maior prática de bullying no mundo, aponta Unicef. 2017. Disponível em:

https://www.dm.com.br/cotidiano/2017/11/brasil-e-o-quarto-pais-com-maior-pratica-de-bullying-no-mundo-diz-unicef. Acesso em: 24 jun. 2022.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo, SP: Verus, 2005. 153 p

FERREIRA, Juliana.; TAVARES, Helenice. Bullying no ambiente escolar. **Revista da Católica**. Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 187-197, 2009.

FOUCALT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 348 p.

GERALDI, João Wanderley. A aula como um acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. A aula como um acontecimento. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2010. P. 81-101.

JACINTO, Daniela. Melhor maneira de acabar com o bullying é eliminara plateia. Jornal Cruzeiro. Disponível em:https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/430671/melhor-maneira-de-acabar-com-o-bullying-e-eliminar-a-plateia. Acesso em: 10 set. 2022.

LEITE, Gislaine.; CASTRO, Roney. 'Hoje eu quero voltar sozinho': artefatos culturais e sua relevância em processos formativos sobre sexualidades e pessoas com deficiências. *In*: RIZZA, Juliana.; SILVA, Gisele. **Estratégias de Resistência nas Escolas:** experiências com o debate de gênero e sexualidade. Rio Grande, RS: Furg, 2022. p. 117-134.

MAGALHÃES, Joanalira.; RIBEIRO, Paula. Artefatos Culturais: Algumas possibilidades para a promoção de uma educação para a sexualidade. **Diversidade e Educação**. Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 45-46, jan./jun. 2013

MAGALHÃES, Joanalira.; RIBEIRO, Paula. Repensando as Representações de Gênero nos episódios de Peppa Pig. **Diversidade e Educação**. Rio Grande, v. 2, n. 4, p. 38-41, jul./dez. 2014.

SANTOS, Alana Driziê Gonzatti dos. **Letramento comunitário**: engajamento saberes locais aos saberes escolares. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31913 Acesso em: 21 maio. 2024.


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SENADO NOTÍCIAS: Lei de combate ao bullying completa um ano de vigência. **Senado**. Disponível em :https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/07/lei-de-combate-ao-bullying-completa-um-ano-de-vigencia. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade**: **Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. 156p.

SILVA, Tomaz (org). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis, RJ: Vozes 2000. 136 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz (org). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn**. Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis, RJ: Vozes 2000. 7-72 p.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: **Como ensinar.** Tradução: Ernani E. da. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed 1998. 224p.

Submissão em: 11/06/2023
Aceito em: 06/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS


Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.